

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

PEDAGOGICKÝ PROJEKT A JEHO UPLATNĚNÍ
PŘI OSOBNOSTNÍM A SOCIÁLNÍM ROZVOJI DĚTÍ
V MATEŘSKÉ ŠKOLE

EDUCATIONAL PROJECT AND ITS APPLICATION
IN PERSONALITY AND SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN
IN THE PRE-PRIMARY SCHOOL

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kotátková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lenka Leškaničová

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 14. června 2012

Podpis:

Děkuji PaedDr. Soni Kořátkové, Ph. D. za zodpovědné vedení a cenné rady při odborných konzultacích v průběhu zpracování diplomové práce. Děkuji i respondentům, učitelkám havířovských mateřských škol, které mi poskytly informace v dotazníkovém šetření. Poděkování patří také dětem z naší mateřské školy, které jsou pro mě neustálým zdrojem inspirace.

ABSTRAKT

Práce se zabývá dítětem v předškolním věku a zvláště možnostmi podpořit jeho osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím pedagogického projektu v předškolním vzdělávání. V první, teoretické části, pojednává o socializačních procesech, které se rozšiřují nástupem dítěte do mateřské školy. V návaznosti na jejich význam v pedagogické praxi, ve vazbě na současné osobnostní pojetí práce v mateřské škole a komplexní integrovaný přístup v preprimárním vzdělávání, se zabývá výchovně vzdělávacími procesy v mateřské škole. Zvláště rozvádí možnosti přinášející pedagogické projektování. Ve druhé, praktické části, zkoumá v pedagogické realitě pomocí metody pozorování a dotazníku osobnostní projevy dětí v sociální interakci a jejich vzájemné vztahy. Především prověřuje přínos metody pedagogického projektování pro možnost intencionálního působení na osobnostní a sociální rozvoj dítěte v mateřské škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

socializace, osobnost předškolního dítěte, mateřská škola, předškolní vzdělávání, osobnostní model předškolního vzdělávání, učitelka mateřské školy, pedagogický projekt

ABSTRACT

The thesis is focused on a preschool-aged children and on possibilities of their personality and social development through the educational project in preschool education. The first, theoretical part, deals with the process of socialization which is broadly developing after the start of preschool education. It also presents pieces of information about educational process in pre-primary school related to the importance of the process of socialization in educational practice as well as in relation to contemporary personality approach and comprehensive integrated approach in preschool education. The main focus remains on the possibilities of educational projects in this area. The second, practical part, explores via observation and questionnaire methods the personality expressions of children in social interaction and relationships between children. But first and foremost it verifies the benefits of educational projecting for the possibility of intentional work on personality and social development of children in pre-primary school.

KEY WORDS

socialization, personality of a preschool child, pre-primary school, preschool education, personality model of preschool education, pre-primary school teacher, educational project

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 POJEM SOCIALIZACE.....	10
1.1 Sociální učení	13
1.2 Sociální dovednosti	15
2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE DO 6 LET.....	18
2.1 První sociální vazby dítěte.....	19
2.2 Vztah dítěte a matky.....	22
2.3 Vztah dítěte a otce.....	24
2.4 Sourozenské vztahy	25
2.5 Vztah dítěte a prarodiče.....	27
2.6 Vrstevnické vztahy.....	27
3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE... 	29
3.1 Podmínky pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte v mateřské škole.....	33
3.1.1 Osobnostní model předškolního vzdělávání.....	36
3.1.2 Osobnostně sociální rozvoj dítěte v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.....	38
3.1.3 Osobnost učitelky mateřské školy.....	39
4 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	43
4.1 Vzdělávací cíle v předškolním vzdělávání.....	45
4.2 Metody vzdělávání v mateřské škole	47
4.3 Organizační formy ve výchovně vzdělávací práci s dětmi v mateřské škole.....	49
4.4 Integrovaná tematická výuka	51
5 PROJEKTY V PEDAGOGICKÉ PRÁCI.....	54
5.1 Pedagogický projekt a jeho historický vývoj.....	54
5.2 Pedagogický projekt a jeho pojetí v současnosti	57
5.3 Zpracování pedagogického projektu v předškolním vzdělávání.....	60
5.4 Pozitiva pedagogického projektu v předškolním vzdělávání.....	63

PRAKTICKÁ ČÁST

6	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	67
6.1	Stanovení cíle pedagogického výzkumu, formulace výzkumných otázek.....	68
6.2	Charakteristika a popis výběrového souboru.....	69
6.3	Metodologie výzkumu.....	69
6.4	Výsledky výzkumu	
6.4.1	Úvodní pedagogické pozorování dětí – pozorování I.	70
6.4.2	Pedagogický projekt – jeho charakteristika, průběh a reflexe.....	76
6.4.3	Pedagogické pozorování dětí po ukončeném projektu – pozorování II.	91
6.4.4	Komparace výsledků pedagogického pozorování I. s výsledky pedagogického pozorování II.	96
6.4.5	Analýza dotazníkového šetření.....	98
6.5	Shrnutí výzkumné části.....	116
7	DISKUSE.....	124
8	ZÁVĚR.....	127
9	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	130
10	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	136
11	PŘÍLOHY.....	137

ÚVOD

„Naučit se vycházet s druhými ve skupině vrstevníků je ve vývoji dítěte důležitý úkol, jehož zvládnutí může ovlivnit vztahy dítěte v dospívání i v dospělosti.“

Lawrence E. Shapiro

Počátek svého života prožíváme v ideálním případě ve své rodině mezi těmi, kteří nám jsou po celý život nejbližší. Souběžně s procesem zrání se mnohému naučíme v procesu učení a vyvíjíme se v jedince, který má touhu rozhlížet se za hranice své rodiny, aby objevil společnost dalších lidí, především vrstevníků a nové podněty. V interakcích je utvářena naše osobnost a formujeme se sociálně – začleňujeme se do společnosti. Společnost požaduje, abychom se v ní chovali a jednali v souladu s kulturou, hodnotami a normami, které vycházejí z její filosofie. A abychom se v ní smysluplně uplatnili.

Vyhovět všem nárokům ve společnosti není jednoduché. Člověk musí být vybaven rozličnými dovednostmi, vědomostmi a návyky, jejichž základ je budován od raného dětství. Jak probíhají socializační procesy od nejútlejšího věku a co je podmiňuje, je tématem mé diplomové práce. Zvláště se zabývám obdobím, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, která nejčastěji bývá prostředníkem jeho sekundární socializace a napomáhá jeho osobnostnímu růstu. Učitelka v mateřské škole v součinnosti s ostatními dětmi a vhodně zorganizovaným vzděláváním může v osobnostně sociálním rozvoji dítěte mnohé podnítit, ovlivnit a kultivovat.

Proto jsem si vytýčila cíl zjistit, jaké jsou vrstevnické vztahy mezi dětmi, jaké sociální dovednosti uplatňují, či které jsou pro ně obtížně dosažitelné i 5-6 letech. Především chci ověřit, zda lze v podpoře osobnostního a sociálního rozvoje dětí v mateřské škole uplatnit pedagogický projekt.

Práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se sestává z pěti kapitol. Nejdříve vysvětluji obecný pojem socializace a sociálního učení. Po té se zabývám sociálním vývojem dítěte od narození až do nástupu k povinnému vzdělávání a všemi elementárními vztahy, které v tomto stadiu života navazuje. Od třetí kapitoly se

výhradně zaměřuji na dítě ve věku od 3-6 let a na aspekty, které se podílejí na jeho sociálním vývoji prostřednictvím předškolního vzdělávání. Tvoří je filosofie soudobého předškolního vzdělávání, jeho kurikulární zakotvení, osobnost učitelky v mateřské škole a samotný výchovně vzdělávací proces. Ten může být realizován pedagogickým projektem, jímž se zabývám v závěrečné kapitole teoretické části.

Část praktická ověřuje získané teoretické znalosti v pedagogické realitě prostřednictvím metody pozorování, dotazníkového šetření a zvláště realizováním autorského pedagogického projektu, který má prověřit cíl mé diplomové práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJEM SOCIALIZACE

Člověk – dítě přichází na svět jako biologický jedinec vybavený oproti jiným mláďatům jen minimem pudů a reflexů. Samotným zráním by se nestal osobností. Teprve působením lidské společnosti, přizpůsobováním se sociálním požadavkům, jeho vlastním přístupem k tomuto formování, se začleňuje do společnosti a stává se jeho plnoprávným členem.

Pedagogický slovník uvádí, že „*Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské normy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem. Socializace dítě se obvykle člení do tří etap:*

1. *etapa, v níž se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti;*
2. *etapa, v níž se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů a v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot;*
3. *etapa, v níž se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 216)

Helus pak charakterizuje zespolečňování (socializaci) to, „*že výchozí, biopsychický organizmus novorozence je postupně přetvářen v organizmus společensky začleněné, kulturními vlivy transformované, v intencích společensko-kulturní příslušnosti prožívající a jednající osobnosti. Nejde přitom o pouhé přizpůsobení, ale o skutečnou transformaci (přetvoření). Výrazem toho je, že původní přirozenost (či výstižněji vyjádřeno „přírodnost“) je přeměňována v přirozenost druhotnou, sociokulturně podmíněnou.“* (Helus, 2007, s. 67)

Na socializaci nelze tedy pohlížet jen jako na vrůstání člověka do společenského prostředí, ale jako na celoživotní proces. Ten v sobě zahrnuje tři vývojové aspekty – vývoj sociální reaktivity (tj. bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším

i vzdálenějším okolí); vývoj sociálních kontrol (tj. vývoj norem, které si jedinec postupně utváří a přijímá za své) a osvojení si sociálních rolí (tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány). (Langmeier, Krejčířová, 2006) Člověku v životě však nedostačuje něčemu se naučit, začlenit a podle toho stále jednat. Lidský život je provázen vývojem i změnami a na ty člověk potřebuje zareagovat. Proto také v socializačním procesu dochází k vývojovým změnám, které Šimíčková – Čížková strukturuje na:

1. změny, které provázejí postupné začleňování jedince do soustavy společenských pozic a jim odpovídajících společenských rolí;
2. změny v dospělosti a ve stáří, kdy se v určitém ohledu mění stávající způsob života a dosavadní sociální role;
3. změny, které souvisí s proměnami ve společnosti a také s tím i v konkrétních rolích v průběhu života jedince;
4. změny u socializovaného člověka, který přejde do společnosti jiné.

První případ socializace je pak socializací v pravém slova smyslu, druhý představuje spíš jakési „dosocializování“ a třetí a čtvrtý druh znamená podstatnou změnu ve smyslu „resocializace“. (Šimíčková – Čížková, 2004)

V socializačním procesu, kdy se utváří a vyvíjí osobnost člověka, působí dva významné vlivy. Důležité jsou vlivy sociální a neméně důležitá je vlastní aktivita jedince. Celý socializační proces však významně ovlivňují čtyři faktory. **Prvním faktorem** jsou druzí lidé jako jednotlivci, sociální skupiny a davy a masová hnutí. Jednotliví lidé jsou ti, se kterými se ztotožňujeme; srovnáváme; jsme na nich či oni na nás závislí; stýkáme se s nimi; spolupracujeme či soupeříme; jsme s nimi v harmonickém či konfliktním soužití; jsme jimi vedeni nebo nás vedou; hledáme u nich útočiště nebo se jich bojíme; milujeme je, nebo nenávidíme. Patří sem ti, kteří jsou nám nejbližší a s nimiž žijeme (rodiče, prarodiče, partneři, děti, přátelé). Také ti, se kterými se setkáváme v častých, důležitých a opakujících situacích (spolupracovníci, učitelé, spolužáci, osobní lékař, trenér). A také lidé, které známe, nebo jen potkáváme (sousedé, spolucestující). Za sociální skupiny jsou považovány ty, do kterých patříme, jsme s nimi spojeni pouty vzájemnosti a to se všemi radostmi i starostmi, které to přináší (rodina). Dále ty, ve kterých realizujeme určitou roli; usilujeme o určitý vliv; máme

nějaké poslání; identifikujeme, či distancujeme se od nich (pracovní a zájmové skupiny). Sociální skupina je charakteristická určitým počtem lidí, kteří po delší dobu směřují ke společným cílům. Platí v nich podobnost hierarchie hodnot členů skupiny, dlouhodobá interakce, spolupráce, platí skupinové normy, relativně stálá struktura vztahů, sociálních pozic a rolí. **Druhým prvkem** jsou společenské, ekonomické a politické poměry, které nás ovlivňují také podle toho, jak je vnitřně prožíváme a zpracováváme, ale také podle toho jak je rodina zařazena do širších společenských, ekonomických a politických souvislostí. **Třetí ovlivňující faktor** je kulturní vliv. Ten má dopad na naši hodnotovou orientaci; normy a principy, jimiž se řídíme; přesvědčení a víru, kterou zastáváme. **Čtvrtým činitelem** je působení médií. Jedná se o média masové komunikace – prostředky, kterými je komunikováno s veřejností (tisk, rozhlas, televize, internet). (Helus, 2004, 2007)

Výsledkem úspěšné socializace je socializovaný jedinec, jak uvádí Nakonečný (2009) s oporou o práce vývojových psychologů, směřující v průběhu sociálního vývoje od vnější kontroly chování prostřednictvím vnějších sankcionovaných norem (odměny, tresty, příkazy, zákazy okolí) ke kontrole vnitřní (sebezpevňování, svědomí, osobní morálka, etické cítění, zvnitřněné morální normy, vůle).

Za funkční socializaci je považována **personalizace osobnosti jedince**. Znamená vyváženost dosažených obou hlavních cílů socializace:

- „1. cíle, který dbá, aby jedinec byl individualizačně autonomizován na jedné straně;*
- 2. současně i cíle, který dbá, aby byl sociálně integrován.*

Personalizovaný jedinec překonává omezení jednotlivých prostředí, v nichž se nachází, a svým životem spoluvytváří kulturu směřování k vyšším, všelidským hodnotám.“ Takový jedinec je schopen sebeřízení, je tvořivý, pospolitý, schopen transcendence a vnitřního klidu. (Helus, 2007, s. 104)

Vývoj člověka, jeho osobnosti provází zrání a učení. Učení je komplexní proces, který se podílí na adaptaci jedince a jeho přizpůsobení se podmínkám a požadavkům prostředí a provázejí ho všechny psychické procesy. Klasifikace učení není jednotná, většinou se však vymezuje učení klasickým podmiňováním, učení senzomotorické, verbální, pojmové, problémové a učení sociální. (Šišák, 2006) Jak napovídá uvedená

kategorizace učení, socializaci jednak zahrnuje souhrn procesů, které probíhají v interakci mezi jedincem a společností, ale také sociální učení.

1.1 Sociální učení

Prostřednictvím sociálního učení se člověk přizpůsobuje obyčejům, mravům a zákonům společnosti, v níž žije. Socializace je podmíněna z vnějšku povahou úkolu, problému, mezilidskou komunikací a součinností a vnitřně vlastnostmi a schopnostmi osobnosti a znalostí předchozích výsledků. Šimíčková – Čížková (2004) rozlišuje tři základní mechanismy učení:

1. Vegetativně emocionální učení, při kterém je učí se vůči podnětové situaci v podstatě pasivní a nemůže z ní uniknout nebo ji změnit. Důsledkem je spíše emotivní výsledek učení a jedinec reaguje strachem, úzkostí, vztekem, nevolností apod.

2. Instrumentálně motorické učení umožňuje jedinci změnit podnětovou situaci vlastním chováním za splněných podmínek. Nutná je motivace, dostupná odměna, disponování určitým chováním a orientační podněty.

3. Asociačně kognitivní učení vytváří u člověka představy o tom, co kam vede, co po čem následuje, co s čím souvisí. Vytvářejí se tzv. „kognitivní mapy“, jejichž realizace je spjata s řečí.

Samotné sociální učení, které provází člověka po celý život a jeho počátek je nastartován narozením, je upevňováno reakcí okolí – a to buď kladnou, nebo zápornou. Hodnocení ostatních lidí upevňuje určité chování, návyky, postoje, dodržování norem a působí jako motivace.

Helus (2007) rozpracovává sociální učení do šesti kategorií. První je **učení napodobou a ztotožňováním**, ve kterém nesmí scházet model, podle kterého si dítě osvojuje chování, postoje, vlastnosti. Vybírá si člověka, který je mu blízký, něčím ho zaujal, je na něm závislý. Napodobování může být regresivní, závislé připodobňování, odreagovávající napodobování a kompenzační napodobování. Druhou formou je **učení působením příkladů, vzorů a ideálů**. Nezbytným objektem při socializaci je jiná osoba, která ztělesňuje chování a způsob života, který se žádá po dítěti. Pro dítě je pak natolik zajímavý, že ho pak vede k následování. V sociálním učení pak hraje roli příklad (např. z literatury, epizody ze života apod.), vzor (osoba, se kterou se chce jedinec

ztotožnit) a ideál (představa jedince o vlastním jednání a chování oproštěného od chyb a nedostatků). Další formou je **učení sociálním informováním**, které je realizováno informováním, poučením, co je správné a co nikoliv, co je vhodné a nevhodné, co je prosociální a co antisociální. Tato forma sociálního učení bývá málo účinná – schází tady příklad, vzor, odměna a trest, nemusí být v souladu s jedincovými zájmy, potřebami, nemusí mu porozumět. Čtvrtým typem učení je **interiorizačně-exteriorizační učení**. Tato náročnější fáze je spojena s vnitřním přesvědčením jedince, s jeho vyzrálostí, s jeho vlastnostmi a postoji, které ho vedou k chování a jednání na základě zvnitřněného požadavku. Pátou formou učení je **navozované očekávání a předpokládání**, u kterého bylo výzkumy prokázáno, jak výrazně pozitivněji se projevuje a je hodnocen jedinec kladně hodnocený a naopak. Posledním typem socializace je **proces získávání zkušeností a nabývání vlastností v komplexních konstelacích životních okolností**. Všechny zážitky, zkušenosti a okolnosti jedince ovlivňují, působí na něho, formují ho a existuje tedy spousta vnějších činitelů, které mohou socializaci ovlivnit.

Šimíčková – Čížková (2004) pak uvádí strukturu dvou forem sociálního učení, kdy považuje za základní formu sociálního učení **nápodobu**. „*Napodobivost patří k výbavě dětského chování a je jedním z mechanismů rozvoje dětské osobnosti. Dítě není v důsledku nedostatečného stupně rozvoje psychických funkcí i nedostatku zkušeností schopné samo se orientovat ve svém prostředí a navazovat různé vztahy. Pozoruje proto dospělé a starší vrstevníky a jejich chování kopíruje. Napodobování vyjadřuje osobitý způsob dětského osvojování sociální zkušenosti.*“ (Šimíčková – Čížková, 2004, s. 23) Nápodoba, která je dostatečně podobná modelu, může vyústit v imitaci, nebo dokonce až v identifikaci. Identifikace ovlivňuje osobnost jedince, jeho myšlení, zájmy, prožitky a kultivaci projevu. Může však působit také destruktivně. Za druhou formu sociálního učení považuje **kanalizaci**, která vede člověka k uspokojování potřeb návykovým způsobem, návykovým jednáním, jedinec je důvěřivý ke známým a vyzkoušeným postupům.

1.2 Sociální dovednosti

Jak vyplývá z výše uvedeného, permanentním celoživotním sociálním učením získává člověk soubor kulturně-společenských dovedností, tedy sociální dovednosti. V různých etapách života potřebujeme a využíváme specifické sociální dovednosti, jejichž rejstřík rozšiřujeme a měníme věkem, sociální interakcí, poznáváním, vzděláváním a zastáváním rozmanitých rolí. Jiné sociální dovednosti člověk využívá jako dítě, žák, student, dospělý, rodič, partner, přítel, občan, nadřízený, podřízený apod. Sociální dovednosti jedince jsou ovlivněny jeho emoční a sociální inteligencí. Některé jsou vrozené a součástí osobnosti člověka, jsou mu dány. Jiným se učí v průběhu socializace a dalším se lze naučit záměrně vzděláváním.

Základ sociálních dovedností tvoří verbální a neverbální komunikace. K ní patří dovednost navázat a udržet mezilidský kontakt, umění jednat a porozumět, schopnost aktivně naslouchat, vést dialog, vyjádřit vlastní názor, souhlas i nesouhlas. Patří sem také dovednosti spojené s komunikací ve skupině lidí, schopnost spolupracovat, umět řešit konflikty. Ve vztahu k ostatním řadíme mezi sociální dovednosti pochopení druhého a respektování jeho potřeb a práv. Další kategorii sociálních dovedností tvoří sebepoznání a schopnost sebekázně, seberegulace. Velmi významně ovlivňuje sociální dovednosti jedince schopnost empatie, jeho žebříček hodnot, etický a morální kredit.

A právě rané dětství je významné životní období člověka, ve kterém jsou položeny základy osobnosti člověka, a probíhá důležitá etapa socializace, ze které pak jedinec čerpá ve svém dospělém životě. Tato skutečnost je potvrzena všemi odborníky zabývajícími se vývojem, výchovou a vzděláváním dětí. Proto je závažným posláním vědět, k jakým dovednostem by děti měly směřovat.

Systematickou kategorizaci sociálních dovedností dětí a mládeže zpracovali v roce 1997 prostřednictvím metaanalýzy autoři P. Caldarella a K. W. Merrell. Ve svém díle dospěli k pěti dimenzím, které obsahují sumáře sociálních dovedností. **Dimenzi vrstevnických vztahů**, tvořící první skupinu, zahrnuje sociální dovednosti potřebné k pozitivnímu vzájemnému působení s vrstevníky, akceptace odlišnosti, vnímavost vůči slovním i mimoslovním projevům, ale také sociální vnímání a poznávání. Druhá dimenze je souhrnem **seberegulačních mechanismů**, kterými dítě kontroluje své

prožívání, chování dle pravidel, verbální i neverbální komunikaci. Patří sem také dovednost přijímat kompromisy, zvládat konfliktní situace, akceptovat kritiku své osoby a schopnost sebereflexe. Další dimenzi vytváří **sociální dovednosti v kontextu s vlastním vzděláváním a školní docházkou**. V kontextu předškolního vzdělávání se jedná o zájem dítěte o činnosti v mateřské škole, jeho schopnost interakce s učitelkou, sledovat její pokyny, samostatně plnit úkoly a požádat si o sociální pomoc. **Dimenze vzájemného souladu** je čtvrtou oblastí a představuje **dovednost kooperace**, představující schopnost přizpůsobit se svému okolí a jeho sociálním pravidlům a požadavkům. Náleží sem také komunikace a skupinová práce s dovedností vyjádřit svůj názor, diskutovat, naslouchat, podílet se na skupinové činnosti a společném cíli. Poslední dimenzí jsou **dovednosti prosadit se a interakci s druhými osobami** prezentující navázání hovoru, přizvání k interakci, vlastní verbální a neverbální vyjadřování, přijímání ocenění a pochvaly. (In Krejčová, 2001)

Sociální dovednosti pojímá Belz a Siegrist (2011) jako jednotlivé zdatnosti, které se může jedinec naučit formou cvičení. Dovednosti pak vytvářejí schopnost. Soubor komunikativnosti, schopnosti týmové práce, kooperativnosti a schopnosti čelit konfliktním situacím shrnují pojmem **sociální kompetence**. Sociální kompetence spolu s kompetencemi ve vztahu k vlastní osobě a kompetencí v oblasti metod představují individuální kompetence k jednání – klíčové kompetence. Kompetence chápou jako schopnost člověka reagovat přiměřeně dění, s příslušným chováním a jednáním a s vnitřní harmonií.

Sociálně-psychologický výcvik sociálních dovedností, jejich rozšiřování a zlepšování se v současné době stal součástí kurzů osobnostního rozvoje, manažerských a jiných tréninků dovedností, prací se třídou dětí. Podle Štětovské (2001) lze prostřednictvím tohoto výcviku u jedince rozvíjet komunikační a sociální dispozice v rozmezí daných dispozic; kultivovat schopnost reflexe a sebereflexe; poznat slabé i silné stránky vlastního komunikačního, percepčního stylu, způsobu jednání s lidmi; kultivovat emoce vyjadřované i přijímané; rozvinout senzitivitu k neverbální komunikaci, specifické sociálně-psychologické dovednosti; snížit jeho rozpor mezi

vnitřním vyladěním a vysílanými signály a podílet se na multikulturním porozumění.
(In Kolařík, 2011)

Na rozvoj sociálních dovedností a především sebepojetí člověka apeluje také Fontana (1997). Identita jedince, jeho city, schopnost prožívat uspokojivý vyrovnaný život, dosažení osobní přizpůsobivosti, tvořivá nezávislost a sociální dovednosti tvoří „*oblast bytí*“. Ta je však ve školním prostředí vedle vzdělávání – „*oblasti vědění*“ opomíjena. Nestačí dítěti předávat jen fakta, techniky a strategie a vzorce myšlení, rozvíjejme jeho sociální dovednosti a to, jak lidé prožívají své životy. Výchova k bytí podmiňuje pokrok v životě, ve škole i v zaměstnání, úspěšnost v rodinných vztazích a ve vztazích s kolegy a přáteli.

2 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE DO 6 LET

Dítě ve věku od narození do 6 let prochází vývojem, který se už nikdy v životě neopakuje. Jeho růst je spojen s vývojem motorickým a psychomotorickým, kognitivním a sociálním. Naučí se řeč; rozvine a zpřesní senzuální vnímání; uplatní aktivitu a iniciativu; rozvíjí myšlení, paměť a fantazii; učí se záměrně zaměřit a prodloužit pozornost; získává osobní autonomii a identitu; postupně zvládne hygienické návyky, sebeobsluhu a vrůstá do společnosti. Při tomto zespolečňování se zajímá nejen o lidi ve svém blízkém okolí, ale postupně i o své vrstevníky; kultivuje své emoce; učí se kulturním návykům a jednání; seznamuje se s hodnotami společnosti, kulturou a se společenskými normami chování; zásadami mezilidské komunikace; poznává morálku; posiluje volní jednání a je vedeno k empatii, spolupráci, sounáležitosti a prosociálnímu jednání.

Všechny uvedené procesy se uskutečňují v interakcích mimovolně i záměrně výchovou a vzděláváním. Rodinné interakce považujeme za počátek socializace dítěte, za primární socializaci. Ty navazují na prenatální období, ve kterém se rodiče na dítě těší a připravují na jeho příchod.

Podle Nakonečného (2009) **primární socializace** vytváří základy vysoce komplexního procesu socializace. Základní produkty socializace dítěte raného věku jsou způsobilosti, které si musí postupně osvojit a které dále rozvíjejí. Patří k nim návyk slušného chování a hygienické i sebeobslužné dovednosti; zvládnutí role svého pohlaví a věku; orientace v hodnotách daného prostředí, mluvená řeč a sebeovládání.

Mezníky sociálního začleňování uvádí Kořátková (2008) ve třech základních fázích. První vymezuje od období perinatálního do doby, ve které dítě zvládne lokomoci, běhá, zmocňuje se prostoru a ví, kdo jsou jeho nejbližší lidé. Další fáze je charakteristická experimentací, hledáním své identity a ukončena je pak identifikací s rodinou a vlastním postavením v ní. Závěrečná fáze, v období mezi 3. rokem věku dítěte, který mu přináší iniciativu, ale také zklidnění, vyrovnanost a zájem o vrstevníky. Až do 6. roku, ve kterém dítě zaměřuje pozornost na poznávání a učení, přijímá pravidla a usiluje o uplatnění ve vrstevnické a genderové skupině.

Dětství (a také mládí) je socializačně významné, plné zlomových událostí socializace člověka vyznačujícími se zlomovými událostmi. V těchto citlivých obdobích nastávají příležitosti k socializačním proměnám – vývojovým obrátům, jejichž zmeškání nese celoživotní dopad. Na počátku stojí **první úsměv dítěte** (zrod vzájemnosti emocí) odrážející zvýšenou péči a emocionalitu okolí, na kterou dítě reaguje dobrým rozpoložením, interakcí. Láskyplnost dítěte a jeho nejbližších si navzájem dávají radost. Mezi 6.-9. měsícem získá dítě schopnost něco aktivně uchopit, držet, pustit, odhodit. Nastává druhý mezník **uchopení a puštění** (zrod aktivního vztahu) významný tehdy, kdy dítě uplatňuje aktivitu ve styku s lidmi. Další zlom je nazván **vstávání a chůze** (zrod ovládnutí prostoru) nastávající mezi 11.-18. měsícem. Dítě objevuje prostor, zvládá motoriku, je aktivní, získává zkušenosti, objevuje vlastní identitu. Nové potenciality dítě získává ve čtvrtém údobí nazvaném **otázky a odpovědi** (zrod hovoru) po druhém roce věku. Dítě objevuje řeč jako komunikační prostředek sloužící k vyslovení dojednávání a sounáležitosti a spojený mimikou, taktilními podněty apod. Většinou kolem 2. roku se dítě označí slůvkem „já“, což symbolizuje zlomovou událost **sebeoznačení jako „já“**, **sebeprosazení jako „já sám“** (zrod identity a původcovské pozice). Tím zahájilo utváření vlastní identity – významný mezník v lidském životě. V šestém období, kolem 3. roku nastávají **hry na sociální role** (zrod možnosti být někým, něčím, „jenom jako“). Ve fantazii dítě přetváří sebe v někoho jiného; zkouší situace, které nezažilo; zkouší různé projevy a vlastnosti; má intenzivní prožitky. Poslední událostí týkající se dětí před nástupem k povinné školní docházce je **komunikace se souvěkovci** (zrod kamarádských a přátelských citů). Děti již od 6 měsíců reagují na své vrstevníky, ve 2 letech touží po dotykovém kontaktu s ním a v mateřské škole je dětská pospolitost zásadní záležitostí. (Helus, 2001)

2.1 První sociální vazby dítěte

Narozením dítě přichází do své rodiny a ta pro něho představuje první a nejdůležitější svět, první sociální skupinu. Potřebuje zázemí bezpečné, stálé, takové, které mu projevuje lásku, péči, porozumění, bezpodmínečně ho přijímá, předává mu jazyk, kulturu, hodnoty a skýtá mu životní jistoty. Ale také určuje hranice, tedy vychovává ho. Dítě v rodině poznává a získává první lidské vztahy a způsoby chování a jednání,

vzory pro lidské jednání. Prvotní citové a sociální vztahy a vazby jsou důležité a nezastupitelné, chybí-li dítěti, je poznamenáno – citově deprivováno.

Sociální potřeby dítěte v pracích některých autorů jsou spjaty s potřebami psychickými a pak jsou označovány jako psychosociální. Jejich uspokojování podmiňuje optimální socializaci. Nejvýznamnější z nich je potřeba lásky a bezpečí, jež je vázána na předchozí potřebu – přijetí dítěte, jeho akceptaci. Potřebná je identifikace s ním a zabezpečení možností k rozvinutí všech jeho sil a schopností a překonávání všech obtíží, zábran a poruch v jeho životě i bezprostředním okolí. Výčet uzavírá potřeba přesahující do dalších oblastí, potřeba osvojit si od dětství zdravý životní styl. (Dunovský, 1999)

Poznáváním procesů, kterými se utvářejí první sociální vazby dítěte, se dlouhodobě zabýval psychoanalytik René Spitz. Jeho práce vycházela ze studia dětí vyrůstajících v ústavech a neměly tedy možnost vytvořit si vztah k blízké osobě. V prvním roce projde dítě **stadiem preobjektálním** trvajícím od narození do 3. měsíců, ve kterém se nevyvíjí vztah k žádnému objektu okolního světa a jeho chování neukazuje na žádné trvalejší vztahy. Druhé stadium **předběžného objektu** trvá od 3. do 6. až 8. měsíce, kdy dítě reaguje na lidský obličej úsměvem a odlišuje ho od okolních objektů, nejedná se však o konkrétní, určitou osobu, ale o jakoukoliv tvář. Zároveň si uvědomuje matku a její odlišení od ostatních. A třetí stadium, **stadium objektu** začíná mezi 6. až 8. měsícem, kdy začne dítě rozlišovat známé a neznámé tváře, při odloučení prožívá úzkost a jeho blízká osoba zaujme jedinečné místo. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šulová, 2004)

Dítě v předškolním věku je po celé období s rodinou úzce spjato. Rodina je nejdůležitějším vzorem pro sociální vztahy, komunikaci, interakci. Každá rodina vychází z daných podmínek, má své zvyky, zájmy, rituály a svůj denní rytmus. Je ovlivněna osobními vlastnostmi rodičů, jejich vzájemným vztahem, vztahem k dítěti, sociálním postavením a vzděláním rodičů, jejich věkem a zdravotním stavem. Způsob výchovy a zároveň také sociální interakci v rodině ovlivňuje její životní styl a především výchovný styl. Většinou uvádí odborná literatura tři základní výchovné styly, a to liberální, autokratický a demokratický. Kimplová (2006) tyto styly rozvádí a

odkazuje na práce Matějčka. Uvádí styl výchovy zavrhuující, zanedbávající, rozmazluující, výchovu úzkostnou a příliš protektivní, perfekcionistickou (s přepjatou snahou o dokonalost dítěte) a výchovu protekční.

Výchovné způsoby rodiny uvádí také Gillernová (2003) a rozvádí model podle Čápa, sestávající se do devíti polí. Řadí do něho způsob výchovy tradiční (pojetí autokratického stylu rodiny); liberální styl; výchovu se záporným emočním vztahem a rozporným řízením; výchovu přísnou, a přitom laskavou; optimální formu výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením; výchovu laskavou s příznivými emočními vazbami, avšak bez jasněji vymezených požadavků a hranic; rozporné řízení výchovy s množstvím požadavků, ale s malou nebo nedůslednou kontrolou, vyváženou však kladným emočním vztahem; kamarádkou výchovu a výchovu emočně rozpornou, případně ambivalentní. (In Mertin, Gillernová, 2003)

Současnou rodinu značně ovlivňují nastolené společenské, politické, ekonomické a kulturní změny. V souvislosti s nimi prochází proměnami také rodina, odrážející se v mezilidských i v partnerských vztazích. Navzdory tomu by měla svým dětem zajistit zásadní podmínky sociálněpsychologické ovlivňující zdravý vývoj dítěte a jeho úspěšnou socializaci. Matějček vyčleňuje deset nejdůležitějších:

1. Rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života – biopsychické potřeby, potřebu bezpečí, lásky, pravidelného životního rytmu, přiměřeného množství a intenzity podnětů.
2. Rodina uspokojuje velice závažnou potřebu organické příležitosti dítěte – potřebu domova, mít „svého člověka“.
3. Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými.
4. Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – k hmotnému světu a způsobům s jejich zacházením.
5. Rodina výrazně určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky.
6. Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady pro vlastní napodobování, chápání druhého člověka a empatické jednání.

7. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého.
8. Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknout do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení, když se včleňuje do širších rodinných vztahů.
9. Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě.
10. Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat moudré vyslechnutí, radu a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti. (In Helus, 2007)

Rodiče, představující pro dítě základ mezilidských vztahů by měli o vzájemné soužití neustále pečovat a rozvíjet ho tak, aby rodina pro dítě vytvářela trvalou celoživotní hodnotu. Aby v ní dítě poznalo lásku, péči, bezpečí, přijetí, partnerství, ale také slušnost a zodpovědnost, vyrovnané „dávání a brání“. Společně strávený čas by měl dítěti poskytnout společné zážitky a radostně prožité dětství.

Takové dětství je ideálním prostředím pro časně sociální učení. Rodiče se stávají dítěti příkladem v laskavosti, porozumění, vřelých a citlivých mezilidských vztazích, v respektu k člověku, pozitivních interakcích a kvalitní komunikaci, ve schopnosti vycházet s druhými. Vzor rodičů musí být podpořen správně stanovenými pravidly. Dítě pak získává osobní autonomii, sebejistotu a nezávislost, uznává potřeby jiných a je citlivé k jejich emocím. Má zájem se sdružovat, vstupovat do vztahů, rozvíjet řeč a komunikaci. (Fontana, 1997)

2.2 Vztah dítěte a matky

Socializační proces malého dítěte, podle Šulové, je spuštěn vztahem k blízké osobě, kterou bývá zpravidla matka. Tento vztah a jakási první komunikace, interakce je navázána již před narozením, v prenatálním období. Z výzkumů vyplývá, že neurohumorálním spojením mezi 25. a 28. týdnem těhotenství dochází ke sladřování tělesných pohybů mezi matkou a dítětem. Další rovinou je komunikace smyslová, kdy reaguje plod na změnu polohy matky, svou pohybovou aktivitou podnítl pohyb a polohu

matky zklidňuje se při masáži a dotecích břicha matky, při poslechu jejího hlasu. A třetí rovinou komunikace je rovina emocionální, vyjadřující city matky a její emocionální prožívání těhotenství. (In Mertin, Gillernová, 2003)

Vazba mezi dítětem a matkou je podpořena a rozvíjena hned po porodu jeho vložením do matčiny náruče, uložením na její hrudník, přiložením k prsu. Také společně sdílený pokoj v porodnici přispívá k prohloubení prvotních kontaktů, rozvoji vztahu. V současné době se setkáváme s propagováním alternativních modelů porodu, které usilují o co nejvíce přirozenosti a vzájemnosti dítěte a rodičky.

Šulová uvádí, že pečující matka poskytuje dítěti podněty taktilní, zvukové a vizuální a především rozvíjí vzájemný emotivní vztah, emotivní vazby a emoce dítěte. Již novorozené dítě má zvláštní schopnost – dokáže k sobě přilákat pozornost člověka. Toto chování je pojmenováno jako „protosociální“. *„Protó-sociální chování dítěte znamená vrozenou výbavu novorozence přitahovat a udržovat pozornost pečující osoby. Je to zvýšená schopnost reagovat na člověka obecně a na matku, či jinou stále pečující osobu, především.“* (In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s. 43)

Na začátku života dítě všechny sociální kontakty přijímá a především je citlivé na lidský hlas. Ale již kolem prvního měsíce se náhodně usmívá a od druhého až třetího měsíce reaguje úsměvem na matčinu blízkost a začne ji odlišovat od jiných lidí. Je na ní závislé, odkázané. S vývojem a zráním dítěte a s jeho expandováním se sice zvyšuje zájem dítěte o okolní svět a další sociální vztahy, avšak vztah k matce je nejdůležitějším sociálním momentem.

Postupné utváření vztahu dítěte k matce za normálních okolností studovala Margareta Mahlerová a rozčlenila ho na fáze a subfáze. Ve **fázi normálního** (primárního) autismu – období 1. měsíce, převažuje spánek a dítě je zaměřeno především na uspokojování svých potřeb a nerozlišuje sebe, matku. Postupně dítě rozlišuje stavy libosti a nelibosti, nastupuje **fáze normální symbiózy** – období od 2. do 4. měsíce, a dítě tvoří s matkou jeden systém ohraničený od okolního světa a neodlišuje sebe od své matky, ale začíná odlišovat okolní svět. Vývoj vztahu matka-dítě uzavírá **období separace – individualizace** trvající od 4. měsíce do 3. let a dělí se na **subfázi diferenciaci**. Je to období od 4. do 10. měsíců, ve kterém dítě odlišuje matku od

druhých lidí, může se projevit strach z cizích lidí a na konci období se projevuje separační úzkost. **Subfáze procvičování** – v období od 10. do 16. měsíce se dítě aktivně vzdaluje od matky, ale vrací se, aby nabylo pocitu jistoty a bezpečí; získává odlišení od matky a utužuje vztah k ní a nucenou separaci prožívá negativně. Ve **subfázi znovusblížení** – v období mezi 16. až 25. měsícem si dítě uvědomuje svou separaci od matky, začíná intenzivně navazovat vztahy s okolím, vstupuje do interakcí, vytváří si základy identity a regresivní vliv může mít nucená separace. V závěrečné **subfázi individuace** – v období 25. až 36. měsíce dítě přijímá obraz matky, začíná být samostatné a kolem třetího roku je schopno separace. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vztah dítěte k matce (nebo k hlavní pečující osobě) je tedy prvním sociálním vztahem. Vztah je natolik specifický a těsný, že se obvykle nazývá připoutání (anglicky attachment). (Fontana, 1997) Ve svých výzkumech mu věnoval pozornost John Bowlby. Později s Mary Ainsworthovou dospěli k závěru, že vytvořené vazby dítěte s matkou jsou různorodé. **Vazba jistá** přináší dítěti citlivou matku, která reaguje na jeho signály adekvátně, je mu na blízku, pomáhá mu překonávat těžkosti a poskytuje mu láskyplnou ochranu. **Vazbou nejistou – úzkostnou, vzdorující** trpí dítě, které si není jisté přítomností, dostupností matky, její pomocí a proto se obává separace a necítí se bezpečně. Ve **vazbě nejisté – úzkostné, vyhýbavé** pak dítě nemá důvěru v pomoc matky a její dostupnost, čeká na odstrčení či odehnání a žije bez lásky a opory. **Vazbu nejistou – dezorganizovanou** doplnila Mary Mainová pro dítě těžko vymezitelné. (Šulová, 2004) Připoutání se považuje za nezbytný vztah v raném vývoji dítěte, probíhá zásadně mezi dítětem a matkou (nejvýznamnější pečující osobou) a je prvním krokem v sociálním učení dítěte. (Fontana, 1997)

Pro dítě je však optimální a nezastupitelný každodenní styk s oběma rodiči. Rodičovská dyáda mu přináší odlišné sociální vzory, chování, reakce, interakce, strategie, komunikaci a identifikační vzor. (Šulová, 2004)

2.3 Vztah dítěte a otce

Jak jsem výše uvedla, rozhodujícím sociálním vztahem (vedle základního vztahu dítě matka) je pro každé dítě jeho vztah s rodiči. Rodičovský pár tvořený matkou a

otcem přináší dítěti životní jistotu. Společným těšením vzájemně sdílejí očekávání a příchod dítěte na svět. V prenatálním období se otec podílí na vytváření podmínek budoucí matky, což má příznivý vliv na psychiku a zdraví matky i plodu. Jeho účast při porodu zcela jistě podpoří rozvoj pozitivních emocí a vztahu k dítěti. Dítě v kojeneckém věku svými projevy – mimikou, úsměvem, pláčem i broukáním dokáže stejně jako u matky, také u otce získat svou pozornost a empatii. Projevy dítěte ovlivní projevy otce, který zvýší polohu svého hlasu, použije zdobnělín, přiblíží svůj obličej k zornému poli kojence.

V batolecím období se vedle dominantního postavení matky začleňuje do výchovy také více otec, který by svým přístupem měl posilovat stabilitu, jistotu a bezpečí rodiny. Roli otce v rodině také ovlivňuje jednání matky s otcem. Jeho postavení je důležité ve hře s dítětem a v praktických činnostech. (Lisá, Kňourková, 1986)

Otec není jen pomocníkem v péči o dítě – jeho role je specifická a svébytná a navzájem se s matčinou doplňuje. (Šulová, 2004) Pokud je otec ve vzájemné interakci s dítětem, pak se vytváří mezi nimi podobná vazba jako v případě matky. Vztah s otcem pak může být alternativním zdrojem jistoty a bezpečí, ale i zdrojem stimulace. Dítě také získává zkušenost diferencovaných vztahů, vícečetné citové vazby a slouží jako model mužského chování. (Vágnerová, 2000) Styl sociální interakce i hra otce s dítětem se do určité míry liší. Otec často vede potomky k pohybovým a pracovním aktivitám, dobrodružství, nebývá tolik úzkostný a ochranný jako matka. Role rodičů jsou sice odlišné, ale jejich péče by se měla navzájem doplňovat a jejich vztah by měl být harmonický, aby se stal pro jejich dítě vzorem mezilidských vztahů.

Jistý a jednotný výchovný přístup matky a otce přináší dítěti i další význam – ovlivňují jeho zdárný vstup z rodinného prostředí do světa lidí. (Kucharská, Švancarová, 2003)

2.4 Sourozenecké vztahy

Vývojová psychologie z hlediska sociálního považuje vztahy v sourozenecké skupině pro vývoj dítěte za velmi důležité. Féchant-Pitavy definuje sourozeneckou skupinu jako soubor bratrů a sester z jedné rodiny, jejíž specifická tvoří věk dětí,

pořadí narození, smíšenost sourozeneckých skupin, věkový rozdíl apod. (In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003) V raném věku se postupně u dítěte vyvíjí vlastní identita a právě v interakci se sourozenci a při uvědomění si toho druhého může postupně vznikat vlastní já. Se svými sourozenci se dítě učí spolupráci, soužití, soucítění. Sourozenci sice mezi sebou také soupeří a mají konflikty. Ale z těchto situací mají možnost si odnést sociální zkušenosti, které jim pak pomohou lépe se začleňovat do vrstevnické skupiny.

Postavení dětí v rodině, mezi sourozenci je rozdílné. Nejstarší dítě má jistě více povinností, ale také větší prostor pro samostatnost. Na jedné straně zažívá pocit žárlivosti vůči mladšímu sourozenci, ale na straně druhé je mu dáváno za vzor, má jeho respekt a obdiv, prosadí si jeho poslušnost. Nejmladší dítě v rodině bývá často opečováváno všemi členy rodiny, jeho vývoj je akcelerován snahou napodobit staršího sourozence a překonat ho, ale také zažívá snahy těch starších, aby se podřídilo a poslechlo. Pokud se jedná o rodinu s více dětmi, pak se postavení prostředního dítěte pohybuje mezi mladším a starším sourozencem. Další rozdíly v pozici dítěte pak vyplývají z jeho pohlaví. Postavení dětí v sourozenecké skupině je ovlivněno přístupem rodičům k jednotlivým dětem. Je vhodné, aby rodiče respektovali osobnost dítěte, jeho vlastnosti, povahu a temperament. Aby osobité postavení dítěte v rodině, jeho role a práva byla uznána.

Féchant-Pitavy uvádí: *„Početné rodiny jsou skutečně skupiny, kde to „vše“, kde se každý učí své roli a uplatní se. Dvě z charakteristik početné rodiny jsou mobilita vztahů a jejich rychlý vývoj. Nová narození více či méně kladou otazník ke dřívějším vztahům, protože mobilizují vnímavost každého k proměnlivým stupňům a spouštějí reakce. Je pravdou, že dynamický kolektivní život v těchto rodinách nutí jejich členy neustálé socializaci, tlačí je, aby se zřekli nehybnosti a úzkého rámce osobních jistot. Výhody se tedy zdají být četné (takový život napomáhá příkladně sociálnímu zrání) a přivádějí nás k nastolení otázky dítěte-jedináčka.“* (Féchant-Pitavy In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s. 118)

Helus však udává, že dnešní jedináček se sice cítí být středem pozornosti a hůře se orientuje v dětské společnosti. Ale díky intenzivnější a bohatěji projevované citové vazbě a aktivní pozornosti a podpoře vývoje je dítě školně úspěšnější. (Helus, 2004)

Matějček také hovoří o lepším školním prospěchu jedináčků, o duševní vyspělosti, více obecných vědomostech, užitečných a imponujících dovednostech a zdatnosti ve styku s dospělými. Mezi nevýhody řadí ochuzení jedináčka, který nemá zkušenost s vyrůstáním v dětské společnosti a jeho přetížení úzkostlivým sledováním a nároky ze strany rodičů. (In Šimíčková-Čížková, 2004)

2.5 Vztah dítě a prarodiče

Již několikrát jsem zmínila, jak důležitá v životě dítěte je láska a jeho přijetí. Právě prarodiče mohou spolu s budoucími rodiči radostně očekávat příchod nové generace do rodiny a později svým vnukům dát hodně lásky a dalších pozitivních emocí, porozumění, společného času, a to beze spěchu, se zralostí, moudrostí danou věkem a životními zkušenostmi. Být babičkou, být dědečkem je nová životní role. Je hodnotná, krásná a zodpovědná a měla by být dobře pochopena jak rodiči, tak prarodiči dítěte. Dítěti tento kontakt umožňuje rozšíření vztahů v širší rodině. Prarodiče jsou zpravidla účastni dítěte od samého začátku, dítě však má zájem o rozšíření sociálních kontaktů v době po prvním roce života.

Oba prarodiče – babička i dědeček patří samozřejmě do rodinného společenství. Jejich funkce je nenahraditelná, i když ne hlavní a rozhodující. Znamenají pro dítě velkou výchovný dosah, mohou mu předávat tradice a osvědčené hodnoty. A také se u dítěte vytváří základ postoje ke svým rodičům v jejich stáří, tak jak může pozorovat vztah jeho rodičů k prarodičům. (Matějček, 2005)

2.6 Vrstevnické vztahy

Po prvním roce se postupně u dítěte rozvíjí lokomoce, osamostatňuje se, zajímá o okolní prostředí a rozvíjí se řeč. „*Kolem dvou let začíná většina dětí navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku, i když tyto vztahy i za nejprůznivějších okolností zůstávají dlouho ve stínu vztahů k dospělým. Vzájemná interakce dětí ve druhém roce života je zprvu omezena na krátké výměny pozornosti, tahanice o různé věci, ale i podávání hračky druhému dítěti či neumělé pokusy o jeho utišení. Kolem dvou let se objevuje paralelní hra a teprve ve třetím roce začíná mít hra stále častěji ráz spolupráce či soupeřivosti.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 82) Mimořádným posunem v sociálním

vývoji většiny dětí je třetí rok, kdy vstupují do vrstevnických vztahů. V nich mohou uplatnit své zkušenosti z rodinných interakcí, ze sourozeneckého soužití, svou osobní identitu, individualitu a autonomii a všechny své dosavadní sociální zkušenosti. Společenské zrání se dále projeví v pátém roce dítěte, kdy je potřeba dětského partnera ve hře významná a rozvine v souhru a spolupráci.

Vztahy vrstevníků se liší od vztahů s dospělými. Jak uvádí Vágnerová (2000), jde o symetrický vztah, v němž jsou si partneři rovni, mají podobné kompetence i status a poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým (od vrstevníka nelze očekávat toleranci).

Děti využívají vrstevnických kontaktů ve všech situacích a prostředích, ve kterých se pohybují. Jsou to situace přirozené, přinášejí nové sociální podněty, potřebu interakce a jednání. Nejširší prostor k pravidelnému setkávání dítěte v předškolním věku s jinými dětmi však přináší pobyt v mateřské škole.

3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V období mezi 3-6 rokem prochází vývoj dítě velkými proměnami a zároveň je nejpozoruhodnější etapou vývoje. Spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno, s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy (Lisá, Kňourková, 1986). Opravilová ještě k této éře lidského života připojuje požadavek na šťastné dětství v harmonii a jistotě, jako platformě budoucího odpovědného člověka, jehož netrápí problémy a smutek z dětství. (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2001) Také psychologie předškolnímu věku přisuzovala od nepaměti velký formativní význam. Z. Matějček označuje předškolákův svět za kouzelný, E. H. Erikson jako věk iniciativy a M. Vágnerová věkem hry.

V prvních dvou kapitolách jsem se zabývala dítětem a jeho sociálním vývojem. Nelze však ve snaze o sociální rozvoj dítěte odhlédnout od jeho osobnosti. Jak uvádí Čáp a Mareš (2007), osobnost zahrnuje prožívání a chování jedince, vědomé i nevědomé aspekty v činnostech, v interakcích s prostředím a její vývoj v kontextu vývoje společnosti a přírody. Ve spojení s osobností člověka užívá psychologie pojmy psychické procesy (např. vnímání, představy, fantazie, paměť, myšlení, emoce, volní jednání), psychické stavy (např. pozornost, soustředění, „jáství“) a psychické vlastnosti (schopnosti, rysy osobnosti, temperament, charakter, svědomí). Chování a prožívání, jako projev osobnosti dítěte, je součástí jeho hry, učení a ostatních činností, jeho vztahů k lidem a jeho interakcí s prostředím.

Do mateřské školy (dále jen MŠ) vstupuje dítě nejčastěji ve třech letech a jeho předškolní vzdělávání je ukončeno nástupem k povinné školní docházce, zpravidla v šesti letech. Po celou tuto dobu je stále rodina nejdůležitějším světem dítěte. Od tří let věku dítě touží po kontaktech nejen se svou bližší i vzdálenější rodinou, ale také setkávat se s vrstevníky. Mateřská škola často bývá první institucí, která dítěti soužití se skupinou vrstevníků nabízí. Nástup do mateřské školy u dítěte prověří adaptabilitu na nové prostředí, schopnost rozloučit se se svými rodiči a určitou dobu se bez nich obejít a je vystaveno dvěma novým druhům kontaktů. Prvním a novým sociálním partnerem se stává učitelka představující autoritu, ale v době nepřítomnosti rodičů také „náhradní

maminku“. Nikdy však nenahrazuje vztah s matkou a otcem, poskytuje pevnou a bezpečnou emocionální oporu a zázemí. A druhým kontaktem je celá skupina dětí v podobném věku. V kontaktu s učitelkou dítě využívá dosavadně naučené sociální chování a v interakci s vrstevníky uplatňuje své schopnosti, pokouší se prosadit, učí se podřídit, spolupracovat, srovnává své výkony s výkony ostatních dětí, přijímá i poskytuje nápady a pomoc, koriguje vlastní chování a jednání.

Příchodem do mateřské školy je prověřena sociální vyspělost dítěte, jeho schopnost interakce, komunikace a také jeho identita. Konkrétně to znamená, co si dítě o sobě myslí (tedy jeho sebepojetí), jak se při tom cítí (jeho pocit vlastní hodnoty) a jak si umí poradit s požadavky (schopnost sebeuplatnění). (Niesel, 2005) Ve vrstevnické skupině má dítě možnost navazovat vztahy, které jsou dlouhodobé a hluboké; běžné, které jsou každodenní společenskou interakcí; ale i opouštět ty, které mu nevyhovují a necítí se v nich dobře. Jak uvádí Rubin, vycházet s ostatními dětmi není nic jednoduchého a dítě potřebuje čtyři schopnosti, aby dokázalo vycházet s ostatními dětmi:

1. *„umět si zajistit vstup do skupiny,*
2. *chovat se přátelsky ke svým vrstevníkům a umět je podporovat,*
3. *řešit konflikty přiměřeným způsobem,*
4. *projevovat cit a takt.“ (In Bruceová, 1996, s. 120)*

V předškolním věku mezi dětmi vznikají kamarádské vztahy. Kamaráda získává dítě vlastní volbou. V jeho chování k němu zmírňuje svůj egoismus, umožňuje mu rozvoj pozitivních vztahů, vede ho k ohleduplnosti a nižší afektivitě a agresivitě v případném konfliktu. Dochází pak k diferenciaci chování k vrstevníkům. Při výběru kamaráda hraje roli **efekt blízkosti** (děti si vybírají kamarády na základě fyzické blízkosti – bydlí vedle, chodí na stejné hřiště, do stejné mateřské školy), **podobnost věku a z něho vyplývajících kompetencí** (děti mají podobné zájmy, zvládnou podobnou hru určité obtížnosti) a **pohlaví a genderová role související s potřebami a zájmy** (důležitý je pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví a preference určitého způsobu chování, her apod.). Mezi ovlivňující faktory náleží také **zevnějšek dítěte** (předškolní dítě má představu o vizáži vrstevníka a shoda s normou uspokojuje jeho potřebu jistoty)

a **chování určující sociální úspěšnost** (přátelské, dobře laděné a sociálně zdatnější dítě je příjemný, komunikativní a iniciativní kamarád). (Vágnerová, 2005)

Předškolák nejenže touží a vyhledává kontakty a hru s vrstevníky a navazuje první přátelské vztahy. Starší předškolák však také zažívá svá první citová vzplanutí k dítěti druhého pohlaví. Podle Matějčka jde zpravidla o „zamilovanost“ krátkodobou a přechodnou, citové prožitky jsou předzvěstí prvních lásek pubertálních a postpubertálních, dokladují blízkost a plynulý přechod mezi vrstevnickými citovými vztahy nepohlavními a pohlavními. (Matějček, 2005)

„Vztahy mezi vrstevníky se odehrávají ve velmi rozrůzněných rejstřících, které pokrývají jak afektivní, kognitivní a sociální rozměry vývoje. Ale zpětně tyto vztahy napomáhají pokroku vývoje ve stejných dimenzích, jsou tedy motorem učení, překonávání, poskytují dítěti podmínky pro vytváření jeho subjektivní zkušenosti.“
(Beaumat In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003, s. 223)

Po třetím roce dítěte nastupuje období citové i tělesné harmonie. Dítě se rádo předvádí a je rádo obdivováno a chváleno. Aby tomu tak bylo, snaží se být hodné a poslušné, snaží se zalíbit a vědomě pak napodobuje druhého, což významně rozšiřuje sociální a citové perspektivy dítěte. (Léonardis, Laterrasse In Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003)

V souvislosti se zráním dítěte, s jeho osobnostním vývojem, učením, s probíhající socializací se rozvíjejí také sociální vlastnosti a dovednosti předškolního dítěte. Rozvíjejí se sociálně žádoucí vlastnosti a vzorce chování s obecnou platností, dítě kontroluje a ovládá agresivní tendence, klesá četnost instrumentální agrese, rozvíjejí se nové regulační kompetence jednání, projevuje svou samostatnost sociálně přijatelným způsobem, rozvíjí morální uvažování. Ke konci předškolního věku dochází u dítěte ke zvnitřnění základních norem a ztotožnění se s nimi, ke schopnosti cítit vinu, rozvíjí se dětské svědomí. (Vágnerová, 2005)

Celkový osobnostní a sociální rozvoj dítěte směřuje k rozvoji žádoucího sociálního chování – k chování prosociálního. Pedagogický slovník charakterizuje prosociální chování *„1 Chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami*

dané společnosti. 2 Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. Nácvik prosociálního chování bývá součástí moderních kurikul, někdy ve formě kompenzačních programů pro neadaptované jedince. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 185)

Šimíčková-Čížková (2004) udává, že prosociální chování je tvořeno širokým spektrem situací od běžných, každodenních až po situace výjimečné. Je to „*takové chování, které se vyznačuje skutky a činy vykonanými ve prospěch jiného bez očekávání odměny.*“ V současnosti odborná literatura nerozlišuje mezi pojmy prosociální chování a altruismus. K prosociálnímu chování a jednání motivuje jedince reciprocita, sociální odpovědnost a empatie. Reciprocita vyjadřuje očekávání, že lidé splatí dobro dobrem. Sociální odpovědnost předpokládá pomoc těm, kteří ji potřebují bez ohledu na opětování pomoci. Empatií rozumíme schopnost vcítit se do prožívání druhého člověka. Prosociální chování člověka ovlivňují jeho osobní vlastnosti, aktuální emoční stav, kompetence zasahujícího, nejednoznačnost situace, počet přítomných v situaci, role podobnosti a pohlaví v interpersonálních vztazích.

Podporu pro vznik a rozvoj pozitivních sociálních vlastností a dovedností dítěte poskytuje mateřská škola svým prosociálním prostředím a podporováním a oceňováním prosociálních projevů jednotlivce.

Prosociální chování a jednání dětí podporuje učitelka **podporováním empatie**. Empatické dítě poznává sebe sama – vnímá své tělo, své emoce a dává je do spojitosti s jejich příčinami, rozvíjí své schopnosti a dovednosti. Umí pojmenovat pocity a druhému příslušným způsobem říci, co mu líbí a co ne, a co si nepřeje, aby mu dělal. Také poznává druhé a chápe jejich emoce. Snaží se porozumět a pochopit situaci z pohledu druhé osoby. Empatii dítěte podporujeme posilováním jeho sebeúcty a to respektující a efektivní komunikací, pozitivně nastaveným sociálním zrcadlem, naplňováním jeho potřeb, pozitivní zpětnou vazbou. Dítě potřebuje prosociální chování totiž zažít i od druhých, především dospělých. K prosociálnosti dětských projevů přispívá **rozvíjení schopnosti morálního úsudku dítěte a znalost sociálních norem a pravidel**. Tuto oblast výrazně rozvineme pozitivním vzorem dospělých a využitím práce s příběhy. (Svobodová, 2010)

Z hlediska výchovného a vzdělávacího usiluji jako učitelka v MŠ o osobnostní i sociální rozvoj dítěte. Spočívá ve vytváření prostoru pro spontánní činnosti a hry dětí a to během celého dne. Podporuji interakce dětí, navazování i rozvíjení vztahů a kamarádství, jejich kreativitu ve volném hraní a vlastních aktivitách, schopnost samostatně se zapojit, rozhodovat, spolupracovat. Podporuji zájem dětí o poznávání z oblasti společenství lidí i přírody. Zároveň pozoruji projevy dětí a zamýšlím se nad záměrným působením s cílem zkvalitnit a podpořit jejich rozvoj vzhledem k potencialitám dítěte. Řešením je cílené působení prostřednictvím zaměřených a plánovaných činností učitelky. Je zřejmé, že intencionální předškolní vzdělávání přináší výraznější efekt než spontánní postupy.

3.1 Podmínky pro osobnostní a sociální rozvoj dítěte v mateřské škole

Aby se dítě mohlo jednou úspěšně začlenit do společenského světa, potřebuje se *„naučit poznávat různé společenské situace, interpretovat je a vhodně na ně reagovat. Potřebuje vědět, jak sladit své potřeby a svá očekávání s potřebami a očekáváním druhých lidí.“* (Lawrence, 2009)

Jsem přesvědčena, že tuto možnost nabízí MŠ, která pro mnohé dítě představuje téměř celodenní pobyt mimo rodinu. Proto má co nejvíce připomínat prostředí přirozené, v jakém je zvyklé se pohybovat, nikoliv školské. Dítě pociťující psychickou spokojenost může v jeho nejpřirozenější činnosti – ve hře navazovat vztahy s vrstevníky. V současnosti jsou třídní skupiny dětí v mateřské škole nejčastěji věkově heterogenně uspořádány. Věkově smíšená skupina dětí přináší pozitiva pro mladší děti, které nacházejí mezi stejně starými dětmi kamaráda a partnera do hry. Mezi staršími dětmi pak pomocníka, rádce a vzor ve hře, v tvořivé činnosti, v řešení problému a konfliktu, v sebeobsluze a ve všem, co dítě zajímá. Často lze v praxi pozorovat, jak mladší děti opustí vlastní hru a přihlížejí se zaujetím činnosti starších dětí. Starší děti nacházejí kamarády mezi stejně starými dětmi, se kterými se mohou poměřovat a získávají tak náhled na vlastní schopnosti, dovednosti, vědomosti. Pro mladší děti se ocitají v roli ochránce, asistenta a rádce, který umí poradit, pomoci, vysvětlit, ale učí se

těž trpělivosti a ohleduplnosti. Věkově heterogenní skupiny dětí jsou přínosné a především přirozené, protože běžná lidská populace je také multigenerační.

Již tříleté dítě, pokud je spokojené a má vytvořeny podmínky pro pobyt v mateřské škole, většinou zvládne odloučení od svých rodičů. Mezi aspekty tvořící a ovlivňující kvalitu současné mateřské školy náleží uplatňování filosofie osobnostního modelu předškolního vzdělávání, kurikulární rámec rozpracovaný do kvalitního školního a třídního vzdělávacího programu, důsledné uspokojování dětských potřeb a osobnost učitelky – profesionála, uplatňující ve své výchovně vzdělávací práci nedirektivní přístupy. Učitelka podporující osobnostní a sociální rozvoj dítěte a zamýšlející se nad cíli vzdělávání, musí v první řadě zajistit tělesnou a psychickou pohodu dítěte. Jako teoretický rámec lze využít Maslowovu pyramidu potřeb, zahrnující potřeby fyziologické i psychické.

Model psychických potřeb pro dítě v předškolním období propracovali psychologové Matějček a Langmeier do pěti oblastí a náleží k nim *„potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů; potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech; potřeba prvotních citových a sociálních vztahů; potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty a potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.“* (In Opravilová, Kropáčková, 2005)

Podstatným aspektem ovlivňující osobnostně sociální rozvoj dítěte je pozitivní klima. Do takového prostředí se děti těší a mohou v něm poznávat, učit se a rozvíjet. Klima a atmosféru ve skupině dětí velkou měrou vytváří učitelka způsobem pedagogické komunikace a uplatňováním nedirektivních přístupů.

Nedirektivními přístupy, jež napomáhají vytvářet pozitivní školní klima a příjemnou denní atmosféru, se zabývala Koťátková (2008) a řadí mezi ně **akceptaci** (znamená bezvýhradné a bezpodmínečné přijetí jedince s porozuměním); **empatii** (přináší porozumění a přijetí druhého člověka a jeho prožitků, rozpoložení a pocitů); **autenticitu** (uplatňující v jednání s druhými lidmi přirozený, nic nepředstírající, transparentní a čitelný projev a **aktivní naslouchání** (které je součástí komunikace a projevuje se soustředěností na to, co druhý říká a porozumění jeho sdělení i s emocemi, kterého ho doprovází). Jako poslední řadí mezi nedirektivní přístupy autorka **empatický**

rozhovor, zahrnující výše zmíněné aspekty nedirektivních přístupů s přirozeným přijetím druhého, s citlivým vnímáním jeho potřeb, s projevovaným zájmem a snahou vcítit se a schopností naslouchat mu.

Nedirektivní přístupy spolu s uspokojováním dětských potřeb a profesionálním přístupem učitelek mateřských škol vytváří dítěti prostor pro sekundární socializaci a pro jeho osobnostní rozvoj. Aby mohla učitelka v mateřské škole rozvíjet osobnost dítěte, musí ho dobře znát a v poznávání a sledování jeho vývoje, zrání a pokroků neustávat prostřednictvím pedagogické diagnostiky. Z hlediska osobnosti dítěte musí respektovat zvláště jeho temperament, charakter a intelekt. V každodenní interakci tak učitelka zjišťuje citové ladění dítěte; jeho extroverzi či introverzi; způsob prožívání, reagování a jednání; jeho sebepojetí; rozumové schopnosti a úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které si již osvojilo. Podporuje vztah jednotlivce k tvořivosti, poznávání a hře, která je hlavní dětskou činností.

Hra „dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení.“ (Kořátková, 2005)

Především by to měla být hra volná, která dítěti přináší uplatnění aktivity, zájmů, nápadů a fantazie, uspokojení, radost, tvořivost, opakování, pozornost a soustředění. Hra nabízí možnost jednat pokusem a omylem, uplatnit se v různých rolích, vyzkoušet různé způsoby chování a jednání, spolupracovat, prosadit se i ustoupit. Ve hře dítě zažívá pocit úspěchu, zdatu a může srovnávat svůj výkon s ostatními. Hra má ale také funkci odpočinkovou, relaxační, přináší uvolnění a uklidnění. Hrou se dítě učí, poznává, rozšiřuje si verbální i neverbální komunikační dovednosti, pohybové schopnosti, procvičuje hrubou i jemnou motoriku, učí se dodržovat pravidla. Učitelka volnou hru dětí podporuje zajištěním podmínek – dostatečným a podnětným výběrem pomůcek, materiálů a hraček, zajištěním bezpečného prostředí. Protože však mateřská škola uskutečňuje předškolní vzdělávání, které v sobě zahrnuje výchovu i vzdělávání, má své místo v denních činnostech také hra řízená a vzdělávání dítěte.

Výchozí podmínky pro podporu osobnostního a sociálního rozvoje dítěte v mateřské škole však tvoří preferovaná filosofie výchovy společnosti, legislativní rámec u nás vymezen Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a osobnost učitelky mateřské školy.

3.1.1 Osobnostní model předškolního vzdělávání

Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stalo legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Současné předškolní vzdělávání je tedy součástí vzdělávacího systému a zároveň vzdělávání celoživotního. Nejčastěji ji zajišťují mateřské školy. Ty vytvářejí prostor pro každodenní setkávání dětské sociální skupiny s profesionálním přístupem učitelek mateřských škol. Paní učitelka by měla dítěti v mateřské škole nabídnout prostor pro hru, spontánní činnost a pohyb, pro jeho sebeuplatnění, iniciativu, tvořivost a zároveň nabídnout didakticky zacílené činnosti, které dítě rozvíjejí, kultivují a podporují jeho osobnostní růst a potenciality. Výchovné působení prostřednictvím prožitkových činností a situačního učení by mělo mít na zřeteli všechny složky osobnosti, avšak stěžejní rozvojovou oblastí je oblast kognitivní a osobnostně sociální.

Model, který takový přístup k dítěti respektuje, se nazývá osobnostně orientovaný a je uplatňovaným modelem v mateřských školách. Vychází z humanistické pedagogiky a psychologie. Tento model výchovy *„sleduje individualizovaný rozvoj jedinečné a neopakovatelné osobnosti dítěte. Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje pocit jistoty a bezpečí stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání.“* (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2001, s. 132)

Správné nasměrování činnosti mateřských škol potvrzuje monografie profesora Heluse, která se podrobně zabývá potřebou pohlížet na dítě jako na osobnost *„v procesu jejího vznikání a rozvoje a abychom měli na paměti, že osobnost není jenom výsledkem*

vnějších okolností, ale především vyvěrá z vnitřních zdrojů, které je třeba respektovat a jimž je třeba v jejich prosazování se napomáhat.“ (Helus, 2004, s. 83) Výchovu zaměřenou na osobnost dítěte pak vymezuje dětský věk jako takový a uznává jeho zvláštnost, která si zaslouží speciální pozornost dospělých s důrazem na poskytnutí účinné podpory v rozvoji žádoucího v dětské osobnosti. Předpokladem osobnostního pojetí dítěte je jeho odkázanost, směřování a jeho potenciality. (Helus, 2004)

Osobnostně orientovaný model výchovy uplatňovaný v mateřských školách je charakterizován **vztahem k dítěti**, jenž je proměněn z autoritativního na vstřícný a partnerský, ve kterém panuje důvěra ve schopnosti dítěte, náklonnost, pozitivní motivace, prostor pro mnohostrannou aktivitu a možnost spolurozhodovat a vyjádřit vlastní názor; **vztahem k rodině**, kdy je mateřskou školou rodině uznávána dominantní role a proto vytváří prostor pro partnerství a spoluúčast na dění a vzdělávání a svým profesionálním přístupem nabízí socializační a kultivační centrum s obohacujícím programem pro dítě; **vztahem mateřské školy k počátečnímu vzdělávání** je vyjádřen plynulým přechodem od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání, kdy předškolní vzdělávání představuje jeho prvotní fázi; **hrou a učením** nabízí mateřská škola dítěti prostor k nejrůznějším aktivitám, k tvořivosti, experimentaci a prožitku, které dítě čerpá ze spontánní hry, ze strukturovaných a promyšlených herních programů a ze situačního a prožitkového učení a **tvořivostí a samostatností** tvořící cílové kategorie výchovy dítěte, které mateřská škola probouzí a posiluje nejen v oblasti estetické, ale především jako specifický životní přístup a styl. Osobnostně orientovaný model výchovy přináší **individualizaci** s takovým přístupem k dítěti, který bere ohled na jeho jedinečnost a přináší dítěti výchovné postupy přizpůsobené jeho potřebám a **alternativností**, která nabízí prostor pro volbu obsahu, metod i organizace v souladu s národním kurikulem – Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2001)

„Ve výchovných programech orientovaných na dítě se přímo nabízí zaměřit se na rozvíjení sociálněpsychologických dovedností dětí“ (Gillernová In Mertin, Gillernová, 2003), což je také zakotveno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

3.1.2 Osobnostně sociální rozvoj dítěte v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Státní vzdělávací politika vytýčila soustavu kutikulárních dokumentů pro jednotlivé stupně vzdělávání. Pro oblast předškolní výchovy a vzdělávání je to Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) z roku 2001 a jeho aktualizace z roku 2004. Podle něho má předškolní vzdělávání *„usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“* (RVP PV, 2004, s. 7) RVP PV zajišťuje kvalitu předškolního vzdělávání, vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Definiuje pojetí, úkoly, specifika, metody, formy, cíle, klíčové kompetence předškolního vzdělávání a také vzdělávací obsah.

Námi vytýčenou problematiku osobnostního a sociálního rozvoje dítěte řeší předškolní kurikulum hned v úvodních statích: *„Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postoje, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.“* (RVP PV, 2004, s. 9) Významně je pak obsažena v rámcových cílech:

1. *„rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“* (RVP PV, 2004, s. 11)

Naplněním rámcových cílů vede předškolní výchova, stejně jako ostatní obory a úrovně vzdělávání, dítě od útlého věku k tomu, aby si osvojovalo základy klíčových kompetencí. Také v oblasti kompetencí je výrazně zastoupena problematika osobnostního a sociálního rozvoje. Dítě, ukončující předškolní vzdělávání, by mohlo dosáhnout souboru dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot

v kompetencích k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské. (RVP PV, 2004)

Prostředkem k naplňování cílů a klíčových kompetencí u předškolního dítěte je vzdělávací obsah RVP PV. Ten je členěn do pěti oblastí a opět v něm nacházíme tematiku osobnostního a sociálního rozvoje předškoláka. Obsah předškolního vzdělávání v mateřské škole tvoří oblast Dítě a jeho tělo (oblast biologická), Dítě a jeho psychika (oblast psychologická), Dítě a ten druhý (oblast interpersonální), Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní) a Dítě a svět (oblast environmentální). (RVP PV, 2004)

Zvolit vhodné formy, metody a organizaci práce, uspořádat všechny požadavky RVP PV do smysluplných celků a nabídnout je dětem jako vzdělávací nabídku, to už je úkolem učitelek mateřských škol a jejich tvořivého přístupu. Ve své práci v mateřské škole vycházejí ze školního vzdělávacího programu, který konkretizují v třídním vzdělávacím programu a týdenních plánech činností.

3.1.3 Osobnost učitelky mateřské školy

Učitelka mateřské školy přináleží do „širší profesní skupiny nazvané *pedagogičtí pracovníci*“, kteří vykonávají výchovnou a vzdělávací činnost a mají určen rozsah hodin přímé vyučovací či výchovné činnosti. Její profese je povoláním se zákonně vymezenou kvalifikací, odbornými znalostmi a dovednostmi. (Průcha, 2002, s. 18, 19)

Učitelka mateřské školy je profesí, která byla vždy považována za poslání. Nejen vzdělává, ale také pečuje o děti ve věku, kdy se intenzivně zajímají o okolní svět a postupně se učí být aktivní bez opory rodičů. Svým trpělivým a partnerským přístupem jim pomáhá překlenout adaptační období, je mu oporou v sekundární socializaci a uvádí je do prostředí, ve kterém by měly zvládnout soužití ve skupině vrstevníků, uplatnit se v ní a spolupracovat, dodržovat základní kulturní a společenská pravidla. Učitelka napomáhá vyrovnávat vývojové nerovnoměrnosti dítěte, podporuje a kultivuje jeho osobnostní růst, umožňuje mu získat nové dovednosti, vědomosti a návyky přímými zážitky a zkušenostmi. Zprostředkovává dítěti hodnoty společnosti a

podněcuje jeho seberealizaci. Podporuje jeho zájem o poznávání a vytváří potřebu celoživotního učení.

Odborně vzdělaná učitelka mateřské školy by měla působit jako vyrovnaná, zralá, vzdělaná a kulturní osobnost s pozitivním myšlením. Protože během pracovního dne uskutečňuje pestrou škálu činností, měla by disponovat všeobecným přehledem, schopnostmi komunikativními, hudebními, tělovýchovnými a výtvarnými. Vstupuje do interakcí s různorodým okruhem partnerů a její práce je hodnocena odlišnou optikou pohledů. Dovednosti učitelky jsou prověřovány v kontaktu s dítětem, jeho rodiči, v interakci s ředitelkou, kolegyněmi i správními zaměstnanci, ve styku s představiteli České školní inspekce, zřizovatele a odborných pracovišť (logopedických ambulancí, Pedagogicko psychologických poraden či Speciálních pedagogických center) a dalšími partnerskými organizacemi.

V rámci výchovné a vzdělávací činnosti učitelka tzv. zprostředkovává učivo formou transformování, sdělování, řízení, hodnocení, reflexe a korigování. Rozvíjí tak osobnost dětí v rovině kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické a podněcuje jejich učení. Součástí profese učitelky jsou i doplňkové činnosti, k nimž náleží oblast konzultační (rozhovory s dětmi a jejich rodiči mají funkci diagnostickou, poradenskou a informativní), koncepční (zahrnuje projektování a tvorba aktivit i inovací), oblast administrativní (souvisí s vedením agendy dětí a záznamy o jejich rozvoji, povinné dokumentace, podáváním zpráv a podkladů, účtováním) a činnosti operativní (jsou organizační práce učitele při pořádání akcí školy). Dále se k nim řadí styk s veřejností (je tradičním zapojením učitelů do veřejného života a spolupráce s občany) a sebevzdělávání mající celoživotní charakter. (Vašutová, 2002)

Tomanová (2001) si všímá širokého rozsahu činností učitelky v mateřské škole a určuje její role – role pečovatelky vymezuje učitelce činnost pomocnou a ochrannou s empatií k jejich potřebě lásky a úcty; role komunikátora požaduje, aby učitelka komunikovala adekvátně vzhledem k pedagogickým situacím a účastníkům v duchu partnerství; role učitelky zahrnuje specifické aktivity – diagnostické, projektové, motivační a hodnotící, prostřednictvím kterých učí děti poznávat svět i své postavení v tomto světě a role vůdce projevující se v aktivizaci a organizaci vzdělávacího procesu,

ale také při spolupráci s rodinou a dalšími partnery. K dalším rolím řadí autorka roli manažera, jež přináší do práce učitelky řízení chodu školy, třídy, očekávání dětí a jejich rodičů, vyřizování podnětů a diagnostických záznamů; roli obhájce zavazuje učitelku k naplňování Úmluvy práv dítěte a roli poradce směřující k rodičům v doporučeních v péči o rozvoj dítěte a případné spolupráci s odbornými pracovišti (In Šmelová, 2006)

Šmelová (2006) je přesvědčená, že v souladu s požadavky RVP PV je nutno vymezit pro učitelku roli ochránce a poskytovatele odborné péče, roli zprostředkovatele poznatků a zkušeností, roli poradce a iniciátora, roli manažera a roli diagnostika a klinika.

Také Gillernová (2003) se zamýšlí nad profesí učitelky mateřské školy. Pro úspěšné zvládnutí různých činností a vztahů jsou potřebné dovednosti, které podává ve schématu profesních dovedností učitelky mateřské školy. První skupinou jsou sociálněpsychologické profesní dovednosti, ke kterým autorka řadí akceptování osobnosti dětí a rodičů, kolegů; autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům; empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním; naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe; orientace na konkrétní situace; podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí; porozumění neverbálním projevům jedince; respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; zpětná vazba v profesních sociálních vztazích a zvládání konfliktních situací. Dalšími dovednostmi jsou profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností a různými oblastmi rozvoje dítěte, metodické profesní dovednosti a speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti. (In Mertin, Gillernová, 2003)

Klíčové dovednosti učitele, jako prostředek úspěšné výuky podrobně zpracoval Kyriacou (2008). Podaný výčet je upraven pro potřeby mateřské školy, jejíž učitelky by měly disponovat pedagogickou dovedností plánovat a zpracovat přípravu; realizovat edukaci dětí; řídit didakticky zacílené činnosti; vytvořit klima třídy; udržet určitý klid a pořádek pro práci; sledovat osobnostní rozvoj dítěte a dovednost reflexe vlastní práce a sebehodnocení.

Odborná literatura klade požadavky na profesi učitelky mateřské školy rejstříkem jejich rolí, dovedností, činností, typologií, požadavků na kvalifikaci, požadavků na učitelskou způsobilost, ovšem také velmi často výčtem kompetencí jako souboru profesních dovedností a dispozic.

Vašutová a kolektiv řešitelů (2001) v souladu s konceptem čtyř pilířů vzdělávání J. J. Delorse a k nim odpovídajícími funkcemi školy specifikovali následující výčet kompetencí učitele:

1. Vzdělávací cíl učit se poznávat učitelka uskutečňuje pomocí kompetence předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, informatické a informační, manažerské a kompetence diagnostická a hodnotící.
2. Vzdělávací cíl učit se žít společně s ostatními realizuje učitelka prostřednictvím kompetence sociální, prosociální, komunikativní a intervenční.
3. Vzdělávací cíl učit se jednat naplňuje učitelka mateřské školy na základě kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální a proevropské.
4. Vzdělávací cíl učit se být může učitelka dosahovat svou kompetencí diagnostickou, hodnotící, kompetencí zdravého životního stylu a poradensko – konzultační.

Kompetence osobní/osobnostní je pak společná pro všechny kategorie pedagogů a učitelů. (In Vašutová, 2002)

Kvalifikované a kompetentní učitelce mateřské školy však nesmí scházet podstatná vlastnost – „*schopnost mít ráda děti a citově se angažovat*“ (Kořátková, 2008, s. 120), nebo jak uvádí Helus (2004) čtyři pedagogické ctnosti zahrnující pedagogickou lásku, pedagogickou moudrost, pedagogickou odvahu a pedagogickou důvěryhodnost.

4 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vzdělávání v mateřské škole doplňuje výchovu rodinnou a obohacuje denní program dítěte odbornou péčí. Především usiluje, aby prvotní vzdělávání bylo pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a aby usnadňovalo jeho další životní a vzdělávací cestu. (RVP PV, 2004) Výchovně vzdělávací proces plní úlohu **instrumentální** (kdy vědomosti, které v něm dítě získá, jsou nejen duševním vlastnictvím, ale také využívaným nástrojem při osvojování dalších nových vědomostí a vytvářených dovedností), **formativní** (neboť je dítě formováno nejen z výchovné stránky, ale rozvíjí i jeho poznávací procesy), **informativní** (umožňuje dětem osvojit si nejen nové vědomosti, ale také nabízí možnost zjistit souvislosti mezi jednotlivými vědomostmi a poznatky), **propedeutickou** (vede k uvědomění, že každá výchovná složka je pro děti základním úvodem do vědní disciplíny) a **socializační** (vzájemnými interakčními vztahy se učí komunikovat, naslouchat jeden druhému, respektovat se navzájem). (Petlák, Komora In Podhájecká, 2007)

V současné době předškolní vzdělávání neusiluje o to, aby dítě zvládlo určité penzum poznatků. Zaměřeno je na aktivitu dítěte ve všech oblastech – v oblasti kognitivní, sociální a psychomotorické. Z rozvojového hlediska každého dítěte je nutné na základě pedagogické diagnostiky a dobré znalosti každé individuality nabídnout zajímavé, stimulující činnosti. To neznamena, že vzdělávání je realizováno výhradně podle naplánovaného, probíhat by mělo situačně. Tedy „*neustále vyhodnocovat sociální, kognitivní, psychomotorickou, zájmovou, pocitovou, zdravotní, postojovou situaci dětí a mezi dětmi a podle toho plánovanou součinnost s dětmi a pro děti aktualizovat. Zejména však řešit nastalé pedagogické problémy.*“ (Burkovičová, 2008, s. 7)

V dobře zorganizovaném výchovně vzdělávacím procesu prolíná to, co chce učitelka děti naučit s tím, co znají z reálného života a co je zajímá. Navazuje na to, co už děti znají a zvládají a ponechává dostatek času pro zkoumání, hledání a experimentování. (Podhájecká, 2007) Jestliže však zvědavé dítě nedostane šanci nahlédnout odpovědi na své otázky, nevidí samo sebe jako úspěšně učícího se, jestliže se

škola se pro něho nestane místem, kde se může naučit zajímavé a relevantní věci, posléze jeho intelektuální zvědavost umírá. (Helm, Beneke, 2003)

V mateřské škole svou výchovně vzdělávací práci učitelka plánuje. Vychází ze závazného dokumentu – z RVP PV, který je rámcem pro vypracování školního vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program zpracovávají v ideálním případě týmově všichni pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s provozními zaměstnanci a také zákonnými zástupci dětí. Je specifickým dokumentem školy, kterým se škola profiluje a zohledňuje v něm podmínky školy, potřeby vzdělávajících se, místní zvyklosti a možnosti. Součástí tohoto dokumentu, mimo jiné, je pro plánování vzdělávacího obsahu v jednotlivých třídách mateřské školy zpracovaná vzdělávací nabídka ve formě integrovaných tematických bloků. S těmito tématy pracují učitelky v jednotlivých třídách a utvářejí z nich témata pro práci s konkrétní skupinou dětí. Vytvářejí tak třídní vzdělávací program. Jeho témata mohou vycházet z dění ve skupině dětí a jejich potřeb; mohou řešit pedagogický problém; mohou reagovat na námět, který děti zaujal. Témata třídního vzdělávacího programu vznikají také na základě vyhodnocených výsledků pedagogické diagnostiky, pozorování dětí, analýzy výsledků jejich prací, rozhovorů a didaktických testů. Učitelky sledují individuální rozvoj, vzdělávací pokroky dítěte a jeho aktuální potřeby i celé skupiny dětí. Témata TVP často korespondují s děním v přírodě, ve společnosti, v obci či škole. Tematický celek připravený pro práci s dětmi má podobu integrované tematické výuky nebo projektové výuky, jenž popisují v kapitolách 4.1 a 5.3. V další fázi plánování nastupuje týdenní plán činností, do kterého učitelka řadí nabídku konkrétních aktivit, prostřednictvím kterých jsou plněny vzdělávací cíle a vycházejí z konkrétního tématu. Nabídka činností, ze které si děti volí dle vlastního rozhodnutí, by měla obsáhnout všestranné a pestré aktivity, aby byly pro děti zajímavé, lákavé a aby všestranně rozvíjely dětskou osobnost, podporovaly jeho aktivitu, touhu poznávat a tvořit. Tyto činnosti mají zaměření např. tělovýchovné, hudební, výtvarné a pracovní, jazykové, předčtenářské, literární, předmatematické, přírodovědné a prosociální. Ovšem realizaci i těch nejlépe promyšlených a naplánovaných činností musí umět učitelka odložit či změnit vzhledem k potřebám dítěte a aktuálnímu dění a potřebám ve skupině dětí.

Proces předškolního vzdělávání je specifický druh lidské činnosti, ve kterém dochází k interakci dětí a pedagoga za účelem osvojení si vědomostí, dovedností, návyků či vytváření postojů. Je utvářen vnitřně propojenými, vzájemně závislými komponentami, mezi nimiž jsou pružné, dynamické a vzájemně podmíněné vztahy. Tvoří ho cíle vzdělávání, klíčové kompetence (výstupy), obsah vzdělávání (učivo), interakce učitele a dítěte (vzdělávajícího a vzdělávaného), používané metody a formy vzdělávání, podmínky vzdělávání a evaluace. (Svobodová, 2007)

4.1 Vzdělávací cíle v předškolním vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání jsou RVP PV formulovány systémem vzdělávacích cílů jako záměry (rámcové cíle a dílčí cíle v oblastech) a jako výstupy (klíčové kompetence a dílčí výstupy v oblastech), a to na úrovni obecné a úrovni oblastní. (RVP PV, 2004) Konkretizovány jsou ve školních a třídních kurikulích, individualizovány pak při plánování a zpracovávání jednotlivých plánů integrované tematické či projektové výuky na úrovni mateřských škol.

Vzdělávací cíl je nezbytná kategorie pro účinnou a efektivní výuku. V edukaci se k němu velmi úzce váže obsah, metody a organizace vzdělávání. Výsledek učitelka sleduje ve vztahu cíle zamýšleného k cíli splněnému. Srovnání obou cílů jí umožňuje hodnotit a evaluovat, čímž naplňuje dikci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání – sledovat individuální rozvojové možnosti dítěte.

Konkrétně formulovaný, konzistentní, reálně splnitelný a přiměřený, stimulující vzdělávací cíl s kontrolovatelnými výstupy a v jazyce výkonu dítěte znamená zamýšlené změny v jeho vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji, kterých má být dosaženo edukačním procesem. Významné jsou tři úrovně výchovně vzdělávacích cílů – společenská úroveň (obecné cíle společenské s ideály a hodnotami), institucionální úroveň (cíle korespondující s obvyklým celkovým obrazem absolventa konkrétní instituce) a konkrétní úroveň jednotlivých učitelů (zodpovědný přístup v konkretizaci cílů). (Čábalová, 2011)

Cíle z hlediska stránek osobnosti dítěte zasahují tři oblasti – kognitivní (oblast rozvoje poznávacích procesů, vědomostí a intelektuálních dovedností), afektivní (oblast utváření postojů, hodnotové orientace a emocionálně volní) a psychomotorickou (oblast zaměřená na činnosti vyžadující nervosvalovou koordinaci). Pro dobrou orientaci učitelky a pro práci s cíli lze využít hierarchické uspořádání, tzv. taxonomii. V okruhu **kognitivních cílů** se v současné době nejčastěji uplatňuje Bloomova taxonomie cílů. Jeho revidovaná taxonomie se sestává z dimenze znalostí (znalost faktu, znalost pojmů, znalost postupů a metakognitivní znalosti) a dimenze procesů (zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, vytvářet). Taxonomie **cílů afektivních** podle Krathwohla, Blooma a Masia je zpracována v systému přijímání, reagování, oceňování hodnot, integrování hodnot a začlenění systému hodnot do charakterové struktury osobnosti. Simpsonová utřídila oblast **psychomotorických cílů** a v taxonomii je seřadila na vnímání, zaměření, řízenou motorickou reakci, automatizaci jednoduchých dovedností, schopnost motorické adaptace a motorickou tvořivost. (Kasíková In Vališová, Kasíková et al., 2007)

Cíle výuky může učitelka mateřské školy sledovat ve vztahu ke kvalitám života dětí. Pohled na kvalitu života dětí vychází z celostního pohledu na rozvoj dítěte a ovlivňuje jeho zdravotní, psychickou, sociální i duchovní oblast rozvoje. V této souvislosti navrhuje Lukášová (2010) následující klasifikaci výukových cílů:

- ve vztahu ke kvalitám tělesného rozvoje **cíle tělesné** a výchovy ke zdraví
- ve vztahu ke kvalitám duševního rozvoje **cíle kognitivní, afektivní, volní, rozhodovací a konativní**
- ve vztahu ke kvalitám sociálního rozvoje **cíle sociální**
- ve vztahu ke kvalitám personálním **cíle, které mají na mysli dětský sebeobraz**
- ve vztahu ke kvalitám spirituálního rozvoje **cíle etické a estetické**

Cíl výuky, ke kterému směřují děti v interakci s učitelkou plní mnohočetné pedagogické funkce – orientační, anticipační, motivační, stimulující, organizační, realizační, harmonizující a kontrolní. (Čábalová, 2011)

4.2 Metody vzdělávání v mateřské škole

Vyučovací metoda, tedy cesta k naplnění edukačního cíle a obsahu spolu se zvolenou organizační formou jsou základní didaktické kategorie. Ovlivňují proces a dosahování výchovně vzdělávacích cílů; atmosféru, sociální klima a vztahy ve třídě; motivují či demotivují děti k poznávání; podněcují nebo tlumí jejich tvořivost a osobnost. (Čábalová, 2011)

Učitelka mateřské školy může volit z klasického členění obecné pedagogiky podle Maňáka (uveden je zkrácený výčet):

1. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický
 - 1.1 metody slovní
 - 1.2 metody názorně demonstrační
 - 1.3 metody praktické.
 2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků/dětí – aspekt psychologický.
 3. Struktura metod z hlediska fáze myšlenkových operací – aspekt logický.
 4. Varianty metod z hlediska fáze výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální.
 5. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační.
- (In Burkovičová, 2008)

Později byla tato segmentace autorem ve spolupráci se Švecem přepracována kombinovaným pohledem na výukové metody podle kritérií stupňující se složitosti výukových vazeb. A to na:

1. klasické výukové metody (viz výše bod 1., 1.1, 1.2, 1.3)
2. aktivizující metody (metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry)
3. komplexní výukové metody (např. frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, individuální a individualizovaná výuka, projektová výuka, výuka dramatem, učení v životních situacích, televizní výuka a výuka podporovaná počítačem). (Maňák, Švec, 2003)

Výše uvedený přehled vzdělávacích metod je uplatnitelný v klasické školní výuce, o kterou vzdělávací proces dítěte v mateřské škole neusiluje. S ohledem na

specifika předškolního dítěte a odlišnost předškolního vzdělávání od vzdělávání vyšších stupňů, lze vhodně aplikovat členění metod podle Svobodové.

Svobodová (2007) v první fázi člení metody do třech kategorií: na metody zaměřené k naplňování obecných cílů (naplňované v průběhu celého dne); metody zaměřené k naplňování dílčích cílů a metody zaměřené k naplňování konkrétních záměrů učitelky (umožňující tvořivé využití konkrétních postupů pro konkrétní činnosti). Oblast metod zaměřených na naplňování konkrétních záměrů učitelky autorka rozpracovala na:

- **Metody založené na prožitku**, vycházejí z výjimečnosti prožívání předškolního dítěte, které je intenzivnější, hlubší a může být pro člověka zdrojem pozitivních vzpomínek pro celý život. Nejsilnější prožitky vznikají při aktivní činnosti. V prožitcích, které si dítě z mateřské školy odnáší, by vždy měly převažovat prožitky pozitivní, takové, které dítě ubezpečují o tom, že je přijímáno ostatními, je pro ně důležitou osobou a že svět je pro ně přátelský a vstřícný.

- **Metody založené na vzoru** vycházejí z odkázanosti dítěte na péči dospělého, který je pro ně jistotou ve světě. Tento blízký dospělý se mu stává vzorem a příkladem k tomu, jak se chovat k dalším osobám, věcem, k přírodě atd.

- **Metody založené na hře**, která je pro dítě činností přirozenou. Hra dítěti působí slast a zároveň vytváří prostor pro učení.

- **Metody založené na pohybu**, které vycházejí z vyšší potřeby pohybu předškolního dítěte. Tyto metody napomáhají zpřesňovat pohybových dovedností, pohyb je příznivý i pro rozvoj kognitivních schopností a pro návyky vedoucí ke zdravému životnímu stylu.

- **Metody založené na manipulaci a experimentu** podporují konkrétní myšlení dítěte, k jehož rozvoji potřebuje manipulovat s předměty a materiály, experimentovat a zkoumat. K experimentům je nutná aktivní činnost dítěte.

- **Metody založené na komunikaci** vedou dítě aktivně zacházet se slovy, učit se používat řeč jako nástroj komunikace, učit se ovládat verbální i neverbální komunikační techniky. Komunikace prostupuje celý pobyt dítěte v mateřské škole.

- **Metody založené na tvoření**, které je pro dítě významné jako proces – jeho výsledek je méně důležitý než činnost sama. Ke tvorbě dětí je vhodné poskytnout

dostatek různorodého materiálu, mozaiek, skládanek, stavebnic a námětů výtvarných i pracovních.

- **Metody založené na fantazii a magičnu**, protože svět fantazie je pro dítě zdrojem dobrodružství a prožitku a umožňuje mu originální pohled na řešení problému.

- **Metody založené na myšlenkových operacích** vycházejí ze zvědavosti dítěte zájímajícího se o příčiny a souvislosti dění ve světě, který ho obklopuje. K rozvíjení myšlení je potřebné evokovat minulé zkušenosti a znalosti dětí, provokovat otázkami a podněty k přemýšlení, hledat souvislosti a vést děti ke kritickému myšlení.

4.3 Organizační formy ve výchovně vzdělávací práci s dětmi v mateřské škole

Organizační formy výuky definují prostředí výuky, časovou dotaci a uspořádání, strukturu vzájemné interakce učitelky a dětí, tvoří tedy celý souhrn eventualit, jak je edukační proces zorganizován. Opět můžeme čerpat z obecné pedagogiky, která je člení z hlediska způsobu řízení učební činnosti dítěte ve výuce na frontální, individuální, individualizovanou, párovou a skupinovou výuku. Autorka zdůrazňuje význam skupinové výuky, která náleží k progresivním organizačním formám a stálou nutnost individualizovat frontální výuku ve smyslu obsahu, tempa a způsobu učení se dítěte. (Vonková In Vališová, Kasíková et al., 2007) Čábalová (2011) výčet organizačních forem vyučování diferencuje z hlediska **času a prostoru** (rozvržení dne, týdne, školního roku v určitých prostorách školy i mimo ni), z hlediska **součinnosti učitelky a dětí, počtu dětí** (hromadná, individuální, dyadická, skupinová a kooperativní výuka), z hlediska **způsobu řízení učební činnosti** (přímé řízení, spolupráce, samostatná práce) a z hlediska **diferenciace a individualizace dětí** (individualizovaná výuka dle schopností dítěte a diferencovaná výuka členěná vnitřně či vnějšně).

Pro mateřskou školu je základní formou vzdělávání interakce učitelky s dětmi v průběhu celého dne. Vše, co se v mateřské škole děje, slouží jako nástroj vzdělávání – dítě je vzděláváno stále a průběžně. Proto jsou využívány klasické organizační formy, ale také ty, které se co nejvíce přibližují životu dítěte doma v rodině, a současně je profesionálně vedeno ve skupině vrstevníků:

- **Volná hra**, ve které děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti zprostředkované ostatními dětmi ze skupiny.

- **Řízená činnost** profesionálně zprostředkovává poznávání světa a vytváří prostor pro získávání nových vědomostí, dovedností, návyků a názorů. Dítěti jsou nabízeny různorodé činnosti, které jsou obvykle tematicky propojené a vytvářejí tak smysluplný celek neodtržený od životní reality. Činnosti vycházejí ze zájmu a zkušeností dětí, navazovat na ně a doplňují je tak, aby docházelo k naplňování klíčových kompetencí dítěte.

- **Stravování**, při kterém má dítě v mateřské škole možnost ochutnat jídla, která nejsou v jeho rodině obvyklá, rozšířit si svůj jídelníček a vytvořit základy zdravého životního stylu. Současně se učí praktickým dovednostem při sebeobsluze, pomáhat druhým dětem a být ohleduplným.

- **Odpočinek a hygiena**. Po dopoledních aktivitách si děti potřebují odpočinout. Tato potřeba je však individuální. S odpočinkem úzce souvisí hygienické návyky, které si dítě v mateřské škole upevňuje a postupně se v nich zdokonaluje.

- **Pobyt venku** nabízí dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu, především na zahradě mateřské školy. Zahrada a vycházky do okolí umožňují dlouhodobě pozorovat některé jevy, rostliny, zvířata, přírodu, sledovat proměny přírody v čase a v ročních dobách, učit se ji chránit. Děti mohou pozorovat práci lidí, stroje, dopravu, učit se bezpečnému chování na cestách, poznávat své město atd.

- **Rituály** přináší dítěti pocity přijetí, příjemné naladění, jistotu, že věci mají svůj řád, možnost uplatnění i pro méně aktivní a nesmělé děti, vytváření prosociálních vzorů a vztahů, budování pocitu přináležení do skupiny aj.

- **Cvičení** podporuje pěstování zdraví. Dítě by se mělo denně minimálně deset minut pohybovat v tepové intenzitě 170-190 tepu za minutu, což odpovídá intenzivnímu spontánnímu pohybu. Formou motivovaného cvičení jsou děti vedeny ke správnému držení těla, vytrvalosti, tělesné zdatnosti, lokomočním dovednostem atd. podle zvoleného záměru.

- **Kroužky** vytvářejí nabídku zájmových aktivit.

- **Nepřavidelné činnosti** jsou příležitosti k činnostem, které jsou něčím výjimečné a ozvláštněné. Jsou zpestřením života v mateřské škole, propojují ji s vnějším světem,

poznáváním světa mimo mateřskou školu, nových lidí a nových prostředí. (Svobodová, 2007)

Rámcový vzdělávací program (2004) doporučuje metodu prožitkového a kooperativního učení hrou a činností. Tyto metody podporují dětskou potřebu objevovat, podněcují radost z učení, dětský zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.

Vzdělávání dětí v mateřské škole probíhá zapracováním obsahu předškolního vzdělávání z RVP PV do školního kurikula či programu, čímž vznikne učivo, či vzdělávací nabídka, která je realizována formou nabídky činností. Konkrétní obsah si učitelky připravují v rámci svých školních a třídních vzdělávacích programů. Konkretizace obsahu probíhá formou integrovaných bloků. Tak je uplatňován integrovaný přístup bez rozlišování vzdělávacích složek či výchov a vzdělávací obsah je podáván v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. „*Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy - kompetence.*“ (RVP PV, 2004, s. 9)

4.4 Integrovaná tematická výuka

Požadavek na integrovaný přístup v předškolním vzdělávání vyplývá z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. „*Integrace znamená způsob vytváření obsahu vzdělávání i organizace procesu vyučování na základě jedné osy, určité centrální ideje.*“ (Skalková In Rakoušová, 2008, s. 15)

Podle Kovalikové ve spolupráci s Olsenovou (1995) integrovaná tematická výuka zdůrazňuje řešení problému, rozhodování a výběr podstatného obsahu. Je průnikem tří do sebe zapadajících a vzájemně se ovlivňujících principů – výsledky výzkumu mozku, postupy učitelů při výuce a tvorba kurikula na úrovni třídy. Tímto postupem je vytvořeno učivo „*mozkově kompatibilní*“, učivo, které je uspořádáno tak,

„aby odpovídalo tomu, jak se učí mozek“. Klíčem účinnosti modelu integrované tematické výuky je osm mozkově kompatibilních složek. Tvoří je nepřítomnost ohrožení (důvěryhodné prostředí), smysluplný obsah, možnost výběru, poskytování přiměřeného času, vytváření obohaceného prostředí, podporování spolupráce, poskytování okamžité zpětné vazby, posuzování kompetencí (dle osobního potenciálu).

Tematické vyučování, jak uvádí Rakoušová (2008), by mělo být realizováno vzhledem k potřebám a možnostem dětí, cílům výuky a se zaměřením na rozvoj emocionální, sociální a vývoj poznávacích schopností a dovedností dětí. Tematickou výuku tvoří tyto komponenty – tematičnost, efektivnost, logičnost, empiričnost (orientace na zkušenost dítěte), smysluplnost (dobře zvolené téma navozuje u dětí vnitřní motivaci), kontextovost (smysl tkví v kvalitě chápání souvislostí mezi pojmy, ne však v kvantitě poznatků), otevřenost (vůči zájmům dítěte) a prosociálnost.

Takto komplexně a tematicky zaměřené předškolní vzdělávání je dětem blízké, zajímá je, konvenuje s jejich aktuálními prožitky a situacemi z jejich života a především *„koresponduje se zákonitostmi dětského chápání světa“*. Jednotlivé integrované tematické bloky či celky jsou charakteristické zvoleným tématem se smysluplným a užitečným obsahem a určitým časovým rozsahem. Téma by pak mělo prolínat všemi režimovými formami mateřské školy v průběhu dne, prostřednictvím nejrozmanitějších aktivit, činností a situací a s využitím rozmanitých pomůcek, hraček a materiálů. (Kotátková, 2008)

Integrovaný tematický přístup ve výchovně vzdělávacím procesu nahradil v mateřské škole vzdělávání rozdělené do výchovných složek. Pro děti v předškolním věku je přínosný a účelný, pokud je naplánován a realizován tak, aby korespondoval s prožíváním dítěte, s jeho vnímáním světa. Integrovaná tematická výuka prostřednictvím rozmanité nabídky činností nabízí příležitosti a možnosti k seberozvoji a k učení se dítěte, k samostatnému řešení, šanci seberealizovat se, vytváří situace vedoucí k rozhodování se se zodpovědností. Podporováním osobnostního rozvoje umožňuje dítěti budovat pozitivní sebepojetí zažíváním pocitu úspěchu. V rámci integrované tematické výuky většinou děti pracují ve skupinách, a proto se spoluprací s ostatními významně podílí na sociálním rozvoji dítěte.

Formu integrovaných témat má také projektová výuka. Další možností je řešení praktických problémů nebo praktická činnost, jejímž prostřednictvím je vytvořen výrobek, nebo výtvarný či slovesný produkt. Projektová výuka je založena na projektové metodě, která vede děti k samostatnosti a získání praktických zkušeností činností a experimentováním. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

5 PROJEKTY V PEDAGOGICKÉ PRÁCI

V současné době náleží pojem projekt k frekventovaným výrazům snad ve všech oborech lidského konání. Ve školním prostředí se uplatňují pojmy projektová metoda, projekt a projektová výuka. **Projektová metoda** je uspořádaný systém činností učitelky a dětí, v němž je primární aktivita dětí za podporující a poradenské role učitelky. Společně dosahují cílů a smyslu projektu s využitím různých metod výuky a forem práce. (Kratochvílová, 2009) **Projekt** definuje Kašová jako integraci jednoho nebo více úkolů. K jejich splnění děti využívají dosavadní znalosti, získají mnoho nových informací, navazují spolupráci, řeší problémy, vyslovují vlastní názor, objevují. Výsledek projektu má hmatatelnou podobu, která je v souladu s reálným životem. (Kašová In Brtnová Čepičková et al., 2007) V **projektové výuce** jsou řešeny komplexní problémové úkoly a výukové záměry a plány mají široký praktický dosah. Tato výuka se neuzavírá mezi stěny školy a situace životní reality. (Maňák, Švec, 2003)

Naplánovat integrovanou tematickou výuku, ale také vlastní projekt je dovednost učitelky v mateřské škole, která je součástí její profesní výbavy. Vašutová ji zapracovala jako komponentu kompetence didaktické a psychodidaktické (dovede pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně a využívá jej při tvorbě vlastních projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí). Dále strukturovala následující kompetence: kompetence předmětová; kompetence pedagogická; diagnostická a intervenční; kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující. (Vašutová In Šmelová, 2004)

Projektová výuka, proces založený na projektové metodě, především využívá kooperativní učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) a je vhodná k využití již v mateřských školách. Svými přednostmi umožňuje vhodně podpořit osobnostně sociální rozvoj dítěte v předškolním věku.

5.1 Pedagogický projekt a jeho historický vývoj

Projektovou výuku, projektovou metodu, projekt přineslo pedagogice a škole reformní hnutí – hnutí za novou výchovu, které na konci 19. století kriticky pohlíží na

nedostatky školního vzdělávání. Ideje reformátorů přinášejí respekt k dětství, humanizaci a demokratizaci do vzdělávání. Reformní pedagogikou spolu s pragmatickou pedagogikou prostupuje základní linie: „*celistvá osobnost žáka - jeho respekt - zkušenost - činnost a významně do popředí vystupuje užitečnost*“. (Kratochvílová, 2009)

Za zakladatele projektové metody ve vzdělávání považujeme amerického profesora W. H. Killpatricka, který publikoval v roce 1918 studii o projektové metodě. Formuloval čtyři fáze řešení projektu – záměr, plán, provedení a posouzení a tak vytvořil uznávaný postup pro osvojení a řešení projektové výuky. Význam projektu chápe jako prostředek osobní, ale i společenský, protože usiloval o výchovu charakteru, výchovu mravní a sociální, výchovu k postojům k učení, tvořivosti a píli. (Dvořáková, 2009) Jeho způsob výuky se snaží o hlubší motivaci, o těsné sepětí teorie s praxí a o to, aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo. Projekt považuje za „*jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“. (Valenta, 1993, s. 4) Právě činnostní charakter projektu, který umožňuje dosahování výsledků, propojení školy s širší veřejností a kooperaci, podporuje maximální rozvoj vědomostí a dovedností dítěte, jeho celkových dispozic, kritického myšlení, hodnot a tolerance. Takový způsob výchovy Killpatrick považoval za adekvátní při výchově demokratického občana. (Kasper, Kasperová, 2008)

Odborná literatura považuje za hlavního představitele a tvůrce teoretického rámce projektové metody také profesora filosofie, pedagogiky a psychologie J. Deweye, představitele progresivní výchovy, kterou založil na teorii pragmatismu. Za podstatu výchovy považoval čin, získávání zkušeností konáním, vlastní zážitky dítěte, spolupráci, interaktivní střetávání, spojení školy se životem a překonávání překážek při problémovém učení. Svou pedagogickou koncepci ověřoval v experimentální škole, kterou sám založil. Jeho práce se stala východiskem problémové a projektové vyučovací metody. (Kasper, Kasperová, 2008; Kratochvílová, 2009; Svobodová, Lacko, Cigl, 2010) Dewey (1932) ve svém filosofickém díle *Demokracie a výchova* uvádí, že výchova není povídání a poslouchání, ale že by to měl být děj činorodý a tvůrčí, směřující k rozvoji schopností, dovedností, myšlení, iniciativě. Výchova by měla

vycházet z vnitřního přesvědčení propojeného se zájmem dítěte, ze zkušenostního učení a je přípravou pro vzdálenou budoucnost. Apeluje na školu, aby nabízela příležitosti ke společné činnosti, propojení s okolním světem, k rozvoji komunikačních dovedností.

Také učitelé v českých školách ve 20. a 30. letech minulého století kritizují tradiční školu. Především jsou nespokojeni s převahou mechanického a pamětního způsobu učení a nesouhlasí s přísnou kázní, nedostatečnou názorností ve vyučování, s pasivitou dětí a malým zřetelem na jejich individualitu. Zvláště usilují o změnu v postoji k dítěti a požadují přístup laskavý, citlivý, trpělivý a respektující, hledají výchovu jako nástroj rozvoje demokracie a reformy společnosti. Pod vlivem celosvětového hnutí, nových poznatků pedagogiky a psychologie a také pronikajícího amerického pragmatismu, usilují reformátoři o novou školu. O školu spojenou se životem prostřednictvím projektové výuky podporující samostatnost a aktivitu dětí s respektem k jejich individuálnímu vývoji. Takový přístup ověřovaly pokusné reformní školy s názvy škola činná, pracovní a produkční. Za všechny reformátory jmenujme J. Úlehlu a stoupence projektové metody V. Příhodu, R. Žantu a S. Vránu. (srov. Dvořáková, 2009; Kratochvílová, 2007, 2009) Příhoda (1934) definuje projektovou metodu jako organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout jednotící myšlence nebo aby umožnily provedení plánu hospodářsky či kulturně významného a pro žáka životně přínosného. Vrána (1938) se ve své monografii Učebné metody zabývá podmínkami pedagogického projektu a rozpracovává psychologickou stránku a věcný obsah projektů; druhy projektů; mravní a technickou stránku projektové metody; přednosti a vady projektové výuky; projektovou metodou v našich školách a projektem v systému školské práce. Pedagogický projekt charakterizuje ve čtyřech položkách: projekt „1. je to podnik, 2. je to podnik žákův, 3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, 4. je to podnik, který jde za určitým cílem.“ (Vrána, 1938, s. 124)

Ani předškolní pedagogika nezůstala v reformním hnutí pozadu. Aktivní představitelky českého proudu I. Jarníková a moravského A. Süsová propagovaly odstranění školského způsobu výchovné práce a vytvoření prostoru pro volný pohyb, činnost a aktivitu dítěte s respektem k jeho zájmům a potřebám. Mateřská škola měla co

nejvíce připomínat výchovu v rodině a nabízet celkovou radostnost života. (Mišurcová, 1982; Opravilová, Kropáčková, 2005) Jarníková byla zastáncem projektové metody, propagovala ji jako perspektivní a přínosnou. V roce 1933 zpracovala komplexní ukázkový projekt „O vodě a co v ní žije“. (Kotátková, 2008) Süssová založila pokusnou mateřskou školu vybavenou účelným nábytkem, políčkami na hračky a knihy a zahradou s možností pěstitelských a chovatelských prací. V ní praktikovala citlivý vztah k dětem, podporovala tělesný, pohybový, smyslový a dovednostní rozvoj, podněcovala fantazii dětí a učila je praktickým dovednostem. (srov. Opravilová, Uhlířová 2010; Svobodová, 2007)

Historické a politické události od konce 30. let 20. století v naší zemi přerušily reformní snahy. S nástupem učebně disciplinárního modelu výchovy byl vytěsněn prostor pro pedagogický projekt a nově byl objeven až v 90. letech minulého století v důsledku změn ve společnosti a transformaci školství. (Kratochvílová, 2008)

5.2 Pedagogický projekt a jeho pojetí v současnosti

Pedagogický slovník pod heslem vzdělávací projekt vysvětluje, že jde o *„komplexní, systematický dokument, produkt rozhodovacích, plánovacích a programových činností, řídící vzdělávací proces nebo jeho etapy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

Názory na definování projektu ve vzdělávání jsou v současné didaktické literatuře nejednotné. (srov. Dvořáková, 2009; Kasíková, 1993; Kratochvílová, 2007, 2009; Valenta, 1993) Nahlédneme na některé z nich, přestože většinou vyhovují klasické školní výuce a jen málo odborné literatury se věnuje pedagogickému projektování v mateřské škole.

Maňák a Švec považují projekt za výukovou metodu: *„Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“* (In Kratochvílová, 2006, s. 36) Stejně tak je

výukový projekt považován za vyučovací metodu Kašovou (1995), jež propagovala, realizovala a popularizovala projektovou výuku.

Kasíková (1997) zdůrazňuje v charakteristice projektu specifickou učební úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, ale také převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem. Téma a směr jeho zkoumání si mohou děti volit samy a proto je výsledek předvídatelný jen do určité míry. Také Šimoník (2003) popisuje výukový projekt jako souhrnný pracovní úkol, jenž je naplňován aktivizujícími vyučovacími metodami. Podtrhuje důležitost cesty prostřednictvím aktivity dítěte, jeho samostatné intelektuální i praktické činnosti při řešení problémů, vedoucí k novým vědomostem a dovednostem. Cesta k cíli – proces poznávání je pak významnější než cíl samotný.

Kubínová (2002) pak nabízí pohled, podle něhož je projekt typ vzdělávací strategie, založené na aktivním přístupu dítěte k vlastnímu učení, při níž je uplatňována změna rolí učitelky a dítěte. Účast v projektové výuce umožňuje dítěti uspokojení potřeb a zájmů, rozvoj jeho schopností, seberegulaci při poznávání, týmovou spolupráci, interdisciplinaritu a orientaci na představení či předvedení výsledku. (In Dvořáková, 2009)

Jako model či koncepci vyučování chápe projektovou výuku Dvořáková (2009), a to s ohledem na specifickou cílů, zpracování obsahu, na volbu různých metod, organizačních forem a rozmanitost hodnotících metod.

Podstatnou charakteristiku projektu definuje Valenta (1993), který za základ projektu definuje myšlenku „*souhrnně pojmenovatelnou jako koncentrace*“ s významem stanovení společných „*jader*“, „*základů*“, „*situací*“ či „*jednotlivých myšlenek*“, kolem nichž se koncentruje učivo. Jádrem může být typem obecného tématu (je tvořeno pojmem zobecňující určitou skutečnost), nebo konkrétního podnětu (vyplývá z konkrétního jevu, události, situace a z nich odvozených potřeb a zájmů konkrétních osob), může ho tvořit problém (formulovaný otázkou na určitou neznámou či obtíž, která musí být překonána), ale také výchovně vzdělávací cíl (tehdy, kdy se usiluje o změnu osobnosti dítěte). (Valenta et al., 1993)

Jak uvádí Katz a Chard (2000), autoři zabývající se uplatněním projektové metody v raném věku, je projekt pro děti bádáním o tématu. Dítě se rozhoduje, klade si otázky, ověřuje si fakta, obhajuje své stanovisko, vysvětluje své nápady a vyměňuje si je s ostatními. Děti se vzájemně podporují, pracují týmově a komunikují se svými vrstevníky. Základní determinantou jsou jejich prožité zkušenosti, zájem, předpoklady, nápady a završení práce. Dítě také přijímá a nese zodpovědnost za výsledek.

Projektovou výukou v mateřské škole se zabývala Brtnová Čepičková (2007), podle níž v rámci projektové výuky děti spolu s učitelkou řeší úkoly souhrnného charakteru, řeší projekt. Projekt je variantou integrované výuky, vyznačuje se však určitými rysy – aktualizuje školní podněty ve vazbě na prostor, čas a obsah a vnáší společenskou relevantnost, protože nabízí řešení využitelná i mimo školu v reálném prostředí. Dítěti poskytuje prostor pro realizaci potřeb a zájmů, podporuje jeho odpovědnost a spoluodpovědnost za práci; motivuje ho k aktivitě; umožňuje mu celistvé poznání (je interdisciplinární); přináší seberegulaci při učení (dítě samo volí tempo i rozsah prací) a rozvíjí jeho kompetence, dovednost řešit problém, učit se a překonávat překážky. Projektová výuka využívá týmové spolupráce, ovlivňuje rozvoj sociálních dovedností, socializaci dítěte a jeho komunikační dovednosti a schopnosti. Učitelce nastoluje změnu rolí (je v roli poradce a dítě se vnitřní motivací zapojuje do řešení projektu) a motivuje ji k jinému pohledu na dítě a k uplatňování nových strategií v edukaci. Pedagogický projekt směřuje k vytvoření konkrétního výsledku – produktu a orientuje se na prezentaci výsledků různými způsoby. (In Brtnová Čepičková et al., 2007)

Také Kořátková (2008) charakterizuje projekt s ohledem na specifika předškolního vzdělávání. Podtrhuje zaměřenost na téma se soustředěním na jeho určité jádro, které určuje obsah výuky a výchovně vzdělávací cíle a směřuje k vytvoření faktického výstupu – produktu, vznikající jak individuálním přínosem každého dítěte, tak i zároveň spoluprací. Projekt je tvořen z různých vzdělávacích oblastí vytvářející integrovaný celek; má základ v činnostech dětí, které vycházejí z jejich zkušenosti; nabízí využití individuálních aktivit i skupinového kooperativního učení a motivuje děti k poznávání a učení, protože nabízí problémy, klade otázky, umožňuje zkoumání.

Autorka zdůrazňuje přitažlivost činností, možnost všestranné aktivity, nabídky tvořivosti i zážitků.

Úspěšnost projektu v mateřské škole závisí na pečlivé přípravě učitelky. V předškolním vzdělávání hovoříme totiž o projektování z hlediska učitelky, i když může při plánování a tvorbě využít spolupráce s dětmi a rodiči. Mezi prvotní etapy přípravy pedagogického projektu je fáze přípravná a fáze realizační. (Brtnová Čepičková In Brtnová Čepičková et al., 2007)

5.3 Zpracování pedagogického projektu v předškolním vzdělávání

Američtí odborníci L. G. Katz a S. C. Chard (2000), zabývající se přístupy ke vzdělávání v raném dětství, doporučují uplatňovat projektovou výuku od tří let věku. Projekt podle těchto autorů umožňuje učiteli nabízet dítěti možnosti, jak využít své poznatky, vědomosti, dovednosti a aplikovat je. Vnitřní motivace a samostatná volba dítěte zapojit se, vybrat si z nabídky aktivit a zvolit si obtížnost práce, mu poskytuje zaujetí a uspokojení. Učitel sestavuje projekt jednak se znalostí vývojových zákonitostí dětí v raném a předškolním věku a také se znalostí dětské skupiny, se kterou pracuje. Za rozvoj a pokroky ve znalostech je učitel a dítě spoluzodpovědný.

Při plánování projektů navrhuje Kašová (1995) v první fázi pozorně vybírat téma a formulaci úkolu. Ve druhé pak **mapování tématu** (zaznamenat všechny myšlenky a souvislosti se zvoleným tématem), **třídění reálných nápadů** (utřídit oblast motivace, obsahu, organizace a rozpracování námětů), **redukce** (sepsaného vzhledem k podmínkám), **plán projektu** (obsahuje motivaci, organizaci, obsah úkolů, realizaci a hodnocení).

Přípravu a realizaci pedagogického projektu doporučuje Burkovičová (2008) s odkazem na odbornou literaturu rozfázovat do pěti kroků: **analyzuj** (vymezení a formulace pedagogického problému v dětské skupině), **navrhni** (sestavení myšlenkové mapy pedagogického problému a souvislostí, ze které vyplyne jeho řešení), **vypracuj** (tvorba edukační části – formulace cílů a úkolů, činností, organizace, výběr materiálně

didaktických prostředků, metod), **uskutečni** (zajištění podmínek a realizace projektu), **ověř** (sebereflexe, hodnocení vnější a revize projektu s východisky pro budoucnost).

Mezi základní etapy plánování a realizace pedagogického projektu zahrnuje Brtnová Čepičková (2007) kromě **analýzy výchozí situace** (současné situace v dětské skupině), **formulace záměru projektu** (předpokládaný přínos), **vytvoření plánu projektu** (návrh tématu, struktura obsahových celků, motivace, soubor činností, materiály a pomůcky), **realizace projektu**, **vyhodnocení celého projektu** (jak přispěl projekt k rozvoji dětí, kde zůstaly rezervy a co se nepovedlo vůbec, závěry pro budoucnost), také **zveřejnění výsledků projektu**. (In Brtnová Čepičková et al., 2007)

Přestože pro vzdělávání dětí v mateřské škole může vzniknout projekt na téma vycházející od dětí, všechna další postupná opatření jako např. informační zdroje, obsah činností, zabezpečení pomůcek a spotřebního materiálu, organizační a metodické zajištění, případný výběr partnerů musí promyslet a sestavit ve smysluplný a pro děti zajímavý a obohacující projekt učitelka. Při projektování by měla respektovat zásady edukačního projektování vymezené Maňákem a Švecem – jasně vymezit hlavní cíl, tzn. přesně formulovat, čeho chce projektem dosáhnout, co chceme u dětí rozvinout, podpořit, co je chce naučit; měla by respektovat variabilitu zaručující pestrost, rozmanitost a možnost provádět v průběhu projektu změny a nezapomínat na expandibilitu projektu s možností jeho rozvíjení v průběhu realizace se zachováním plnění stanoveného hlavního cíle. Zásada reálnosti zaručuje, že vše v projektu je uskutečnitelné v daných podmínkách, že jsou k dispozici všechny potřebné pomůcky, vše je organizačně zajištěné a účelně promyšlené; účelnost pak zajišťuje takové teoretické propracování projektu, které je svým rozsahem odpovídající potřebám tématu a jeho záměru. Systémovost projektu zaručuje kompatibilitu všech projektových prvků a vazeb mezi nimi a zásada postupného řešení přináší požadavek řešit vše od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu (In Burkovičová, 2008)

Projekty mohou mít řadu podob. Dříve, než začne učitelka plánovat pedagogický projekt, musí se zamýšlet nad tématem, edukačními cíli, nad dětmi, pro které je určen, nad časovou dotací apod. V průběhu dějinného vývoje projektové výuky vznikala hlediska, podle kterých lze projekty kategorizovat. V současnosti typologie uvádí

třídění podle **cíle projektu** (projekt vtěluje plán nebo myšlenku do vnější podoby, směřuje k prožitku z estetické zkušenosti, řeší problém, nebo vede děti k získání dovednosti), z hlediska **navrhovatele projektu** (projekty spontánní, uměle připravené a kombinace těchto dvou typů), podle **účelu projektu** (projekty problémové, konstruktivní, hodnotící, projekty směřující k estetické zkušenosti a směřující k získání dovedností – i sociálních), dle **informačního zdroje projektu** (projekt volný – informační materiál si dítě obstarává samo, vázaný – informační materiál je dítěti poskytnut a kombinace obou typů), v souvislosti s **délkou projektu** (projekt krátkodobý – maximálně jeden den, střednědobý – maximálně jeden týden, dlouhodobý – více jak jeden týden, méně jak měsíc a mimořádně dlouhodobý – více jak měsíc), na základě **prostředí projektu** (projekt školní, domácí, kombinace obou typů a mimoškolní), **podle počtu zúčastněných na projektu** (projekty individuální a projekty společné – pro věkově stejné třídy, věkově smíšené třídy) a vzhledem ke **způsobu organizace projektu** (projekt pro jednu třídu mateřské školy nebo celoškolní). (srov. Kratochvílová, 2009; Brtnová Čepičková, 2007; Valenta, 1993)

Úspěšné projektování je podmíněno přípravou učitelky. Znalosti o projektové výuce, pokud je nezískala v rámci středoškolského a vysokoškolského studia, může získat formou celoživotního vzdělávání nebo samostudiem, či zapojením do e-learningových kurzů. Přínosné je účastnit se probíhajícího projektu nebo prostudování dokumentace projektu již uskutečněného. Jako další informační zdroj mohou učitelce posloužit internetové portály (např. <http://www.projektovavyuka.cz/> a <http://www.projevypk.cz/>). (Svobodová, Lacko, Cingl, 2010)

Podle mého názoru většina dostupné odborné literatury řeší pedagogický projekt v primárním a sekundárním vzdělávání. Předškolní vzdělávání je však jedinečné nejen způsobem organizace, ale především možností dobrovolné a výběrové účasti dětí. Specifika výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole nabízí široký prostor k pedagogickému projektování. Učitelka v MŠ nemusí respektovat akademické uspořádání výuky dle jednotlivých předmětů, její projekty mohou být dlouhodobé, např. celoroční, nebo může ve své práci řadit tematicky rozličné projekty v průběhu školního roku.

5.4 Pozitiva pedagogického projektu v předškolním vzdělávání

Ve čtvrté kapitole pojednávající o vzdělávání v mateřské škole byly popsány všechny nároky na jeho průběh. Z nich explicitně vyplývá požadavek na integrovanou tematickou výuku. Uvedeným požadavkům vyhovuje pedagogický projekt, mající přednosti, pro které je jeho využití v oblasti rozvoje osobnostního a sociálního velmi přínosné.

Prioritou projektové výuky je skutečnost, že každé dítě má možnost se na projektu podílet dle svých možností, schopností a dovedností. Z činností si vybírá ty, které odpovídají jeho zájmu a vývojové úrovni, a tak svým přínosem přispívá k dokončení projektu. Proto je projektová výuka vhodně využitelná ve skupině dětí věkově heterogenně uspořádané. Mladší děti jsou inspirovány a motivovány zapojením a přístupem starších dětí a to jim napomáhá v osobnostním rozvoji. (Katz, Chard, 2000)

Přirozenou touhou předškolního dítěte je poznávat. Poznávání předškolního dítěte povzbuzuje účast v pedagogických projektech, protože jsou jednou z nejpřirozenějších forem výuky využívající hru. Dítěti přináší v rámci aktivního procesu seberealizaci s respektem k individuálním potřebám, přináší mu hledání, prožívání, vlastní zkoušení a tvoření spojené se smyslovým vnímáním, nacházení vazeb, souvislostí a odvahu k řešení problémů. Poznává pocit sounáležitosti, pocit být prospěšný a úspěšný. Dítě má možnost uplatnit se podle svých schopností, může reagovat na chybu, je v kontaktu se skutečnými věcmi skutečného života, zažívá neobvyklé situace a uvědomuje si svou cenu a smysluplnost cesty za poznáním. (Kašová et al., 1995)

Z kladných stránek pedagogického projektování z pohledu dítěte oceňuje Šimoník (2003) smysluplnost dětského poznávání a vzdělávání, jež je zaručeno kontaktem se skutečnými záležitostmi skutečného života, s prostorem pro dokončení myšlenky a reakce na chybu. Dítě nachází samo sebe, své potenciality, svou hodnotu a sebedůvěru. Škola je pak podnětným dobrodružným prostředím, ve kterém poznává svět.

Přehledně a souhrnně zpracovala přednosti projektové výuky Kratochvílová (2006) ve vztahu k dítěti, ve vztahu k učiteli, okolnímu prostředí a samotnému procesu

učení. Ve vztahu k dítěti má dopad pedagogického projektu na celou osobnost dítěte, což koresponduje s postuláty Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. **Dimenze dítěte a roviny možností jeho rozvoje** vymezené komplexem kvality jeho života ve výuce jsou uspořádány do pěti oblastí. První oblast je rovina možností biosomatického růstu a respektování zrání (dítě se zapojuje dle vlastních individuálních možností). Rovina možností duševního rozvoje v oblasti kognitivního, emocionálního, volního motivačního vývoje (dítě je motivováno pro samostatnou, smysluplnou, praktickou činnost; pro pocit zodpovědnosti za výsledek; je vedeno k řešení problémů, využití svých vědomostí a dovedností a získávání nových; proces učení dítěte je doprovázen intenzivním pocitem radosti a zisku globálního pohledu). Rovina možností sociálního rozvoje učí dítě kooperaci, rozvíjí jeho komunikativní dovednosti a vede ho skloubit individuální zájmy se společnými. Čtvrtá oblast – rovina možností seberozvoje dětského JÁ nabízí dítěti uvědomit si svou pozici, rozvíjet své sebepoznání, sebehodnocení a sebeúctu. Výčet uzavírá rovina duchovního rozvoje v oblasti axiologické, etické a kreativizační (dítě zažívá estetický prožitek; prožívá radost z objevování, tvorby, hodnoty krásy; rozvíjí aktivitu, fantazii). (Kratochvílová, 2007, 2009)

Také ve vztahu k učiteli vidí Kratochvílová (2007, 2009) pozitiva projektové výuky. Jeho pozice se zcela mění – a to v roli poradce. Učitel zdokonaluje své organizační, plánovací, vyučovací a rozhodovací dovednosti, pracuje s různými informačními zdroji. O dítěti přemýšlí globálně, vnímá prožívání a myšlení dětí.

Klady přináší projekt v dimenzi procesu učení. Teoretické učení je obohaceno činnostní povahou, která zaměstnává „*ruce i hlavu*“ dítěte a zprostředkovává mu nové znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, soustředěny kolem určitého jádra. Učení má celostní povahu, rozvíjí celou osobnost dítěte a je orientováno na život. Komunikace mezi učitelkou a dítětem je partnerská. (Kratochvílová, 2007, 2009)

Kratochvílová (2007, 2009) zpracovala i čtvrtou oblast pozitiv projektové výuky, a to ve vztahu k okolnímu prostředí. Propojením života školy s okolím se obě prostředí navzájem obohacují, zvyšuje se zájem rodičů o dítě a dění ve škole.

Příznivý přínos projektů v edukaci dětí potvrzují také výzkumy funkcí mozku. Ty přinášejí teorie učení a pohled na zrod a rozvoj dětské zkušenosti. Levá mozková

hemisféra totiž umožňuje abstraktní a rozumové vnímání, poznávání a učení se a pravá hemisféra emocionální a intuitivní vnímání, poznávání a učení se. Učením se prostřednictvím projektové výuky se činnost obou mozkových hemisfér podněcuje a tak jsou zabezpečeny obě cesty poznávání a uvědomování si světa. (Kantorková, 2000)

Nepochybně kladný přínos vzdělávací projekt přináší stylem pedagogické komunikace. Ta není zaměřena jen na podávání informací a poznatků, ale předává také emoce, postoje, hodnoty a vyměňují se informace o potřebách, zájmech a představách účastníků interakcí. Učitelka i dítě proto získávají přehled nejen o tom, co dítě umí, co ví, ale také jak vnímá, jak se učí, jak smýšlí, jak pojímá učivo, i to jak co sděluje. Protože je v pedagogické komunikaci upozaděna dominantní role učitele, dostává se do popředí komunikace dvousměrná horizontální i vertikální, obousměrná komunikace dětí ve dvojici a obousměrná komunikace dětí při skupinové a kooperativní činnosti. Vytvořen je tak prostor pro iniciativu dětí a příznivou atmosféru výuky i klima ve třídě. (Kratochvílová In Svobodová, 2007)

Pedagogické projekty ve výuce jsou považovány za efektivní prostředek k naplňování cílů současné školy. Přípravuje dítě pro celoživotní učení prostřednictvím řešení aktuálních a komplexních problémů s osobní zodpovědností propojených s rozvojem sociálních dovedností. *„Projektové vyučování pomáhá plnit obecné vzdělávací cíle a utvářet klíčové kompetence, jak je vytyčují současné základní školské dokumenty.“* (Dvořáková, 2009, s. 104) Skalková pak pozitivně hodnotí samostatný přístup dítěte při řešení problémů a při prezentaci výsledného produktu a skutečnost, že obvykle není posuzován výkon, že je důležitější cesta, průběh, proces než cíl, výsledek. (Skalková, 2007)

Ve své praxi častěji využívám integrovanou tematickou výuku, ovšem projekty jsou v mé pedagogické praxi také zastoupeny. Obvykle jsou spojeny s oslavami svátků (např. Vánoce a Den matek) a s aktivitami školy (např. Drakiáda, Dětský karneval, Radovánky, Noční spaní ve školce, Pasování školáků, Sportovní odpoledne), ale také s tématy ze světa, který děti obklopuje. Výsledným produktem pak bývá společné vystoupení dětí, plakát, výstavka, společný výrobek. V nabídce činností v rámci projektové výuky vždy řadím aktivity ze všech vzdělávacích oblastí v odstupňované

náročnosti, protože pracuji se skupinou dětí heterogenně věkově uspořádanou a dbám na směřování ke kompetencím. Mé zkušenosti ukazují, že častější zájem a iniciativu během projektové výuky ve věkově nestejnorodé skupině projeví starší děti. Mladší děti častokrát přihlížejí a pozorují a aktivně se účastní jen některých činností. Největší pozornost mladší i starší děti věnují činnostem, kterými je vytvářen výsledný produkt.

Radost mi přináší a zároveň je pro mě pedagogicky cenné pozorovat děti především ve skupinových činnostech v rámci projektové výuky. Jejich snaha kooperovat, rozdělit si úkoly a podílet se, je provázena vzájemnou interakcí a komunikací, prosazováním vlastních nápadů, ale také ustupováním a učením se zvládnout jak své dominantní postavení, tak i podřízené. Také v další fázi projektu – v prezentaci produktu se mi dostává reflexe. Protože je naše mateřská škola jednotřídní, jedná se o prezentace pro ostatní děti a pro rodiče. Zvláště při prezentaci rodičům děti dokáží zasvěceně a přesvědčivě hovořit o průběhu projektu a rodiče získávají informace o dění a činnosti mateřské školy a já zpětnou vazbu o ukončeném projektu.

Autoři odborné literatury dokládají pozitiva, ale také negativa projektové výuky. Shodují se na vysokých požadavcích a náročnosti při přípravě a realizaci projektové výuky a poukazují na nerespektování principu posloupnosti a systematičnosti a na vyumělkovaném hledání souvislostí. Také upozorňují, že ve snaze o vnější dojem je často v projektové výuce uplatňována nesmyslná motivace a opomíjena skutečnost, že děti nejsou vybaveny některými kompetencemi. A kriticky se vyjadřují ke zvýšené potřebě finančních prostředků a materiálního vybavení. Přesto však se shodují na mnohých pozitivních přínosných pro děti a jejich osobnostní a sociální rozvoj, která převyšují záporné argumenty.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část mé diplomové práce se zabývá výzkumným pedagogickým šetřením realizovaným v rozsahu stanoveného tématu. Prověřovala jsem eventuality podpory osobnostního a sociálního rozvoje dětí a to, jak je možné prostřednictvím pedagogického projektu rozvíjet a kultivovat vztahy mezi dětmi a s tím spojené jejich osobnostní a sociální dovednosti. Zároveň jsem zjišťovala, jaké jsou vzájemné vztahy mezi dětmi, jaké sociální dovednosti v interakci s vrstevníky používají a které z nich jsou obtížně uplatňovány dětmi 5-6 letými.

První a třetí kapitola praktické části mé práce představuje akční výzkum v rámci kvalitativního výzkumu. Jedná se o pedagogické pozorování zaměřené na skupinu dětí v mateřské škole. Úvodní pozorování – pozorování I. jsem uskutečnila před zahájením projektové výuky, abych zjistila aktuální stav rozvoje dětských vztahů a osobnostně sociálních dovedností. Opakované pozorování – pozorování II. bylo realizováno po uskutečněním pedagogického projektu a tvoří třetí kapitolu praktické části. Obě pozorování jsem podrobila srovnání a tvoří tak indikátor efektivity uskutečněné projektové výuky v mateřské škole, prověření vývojových procesů ve vrstevnických vztazích mezi dětmi a pohled na posun v uplatňovaných sociálních dovednostech. Komparace obou pozorování tvoří čtvrtou kapitolu.

Druhou kapitolu empirické části tvoří autorsky zpracovaný, realizovaný a reflektovaný pedagogický projekt pro heterogenně věkově uspořádanou skupinu předškolních dětí zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj dítěte se záměrem podporovat a kultivovat vztahy mezi dětmi. Reflexi projektu jsem řídila stanovenými kritérii.

Pátá kapitola zjišťuje realitu o vztazích mezi dětmi v širším rozsahu. Zabývám se dětmi 5-6 letými, abych zjistila, jaké vztahy mezi nimi převažují a jaké sociální dovednosti zvládají, eventuálně jim činí potíže. Podkladem pro získání údajů jsou odpovědi učitelek mateřských škol, mých kolegyně, které působí v mateřských školách ve městě, jež je mým profesním působištěm 28. rokem.

6.1 Stanovení cíle pedagogického výzkumu, formulace výzkumných otázek

Pro pedagogický výzkum v rozsahu vymezeného tématu jsem vytýčila tyto cíle a výzkumné otázky (VO):

Cíl 1: Provéřit, jaké sociální dovednosti uplatňují děti ve věkově heterogenně uspořádané skupině.

- VO 1.1:** Jaké vztahy mezi dětmi převládají?
- VO 1.2:** Co brání dětem zvládnout soužití ve vrstevnické skupině?
- VO 1.3:** Jaké partnery si děti vybírají do své hry?
- VO 1.4:** Jak děti převážně řeší konflikty?
- VO 1.5:** Projevují se děti ve vztahu ke svým vrstevníkům prosociálně?
- VO 1.6:** Jsou pro děti obtížně zvládnutelné rozhodovací dovednosti a jaké především?

Cíl 2: Zjistit, jaké typy vztahů probíhají u dětí 5-6 letými ve skupině dětí s heterogenním věkovým uspořádáním a zároveň zjistit sociální dovednosti, které jsou pro tyto děti obtížně zvládnutelné.

- VO 2.1:** Jsou ve skupině děti, které se dlouhodobě nezačleňují, stojí mimo dětskou skupinu?
- VO 2.2:** Co děti ovlivňuje při výběru partnera ve hře?
- VO 2.3:** Jak by se dal charakterizovat kamarádký vztah navázaný mezi dětmi?
- VO 2.4:** Jaké sociální dovednosti v interakci s vrstevníky děti obtížně zvládají?

Cíl 3: Provéřit, zda lze dosáhnout pozitivních proměn ve vztazích mezi dětmi prostřednictvím pedagogického projektu zaměřeného na osobnostní a sociální rozvoj dítěte.

- VO 3.1:** Má pedagogický projekt zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj dítěte přínos pro prohloubení a rozšíření přátelských vztahů mezi dětmi?
- VO 3.2:** Bude přínosný pedagogický projekt zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj dítěte pro jeho jasnější povědomí, jak lze řešit konflikt?

VO 3.3: Napomůže pedagogický projekt zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj začlenit dítě, které stojí mimo skupinu vrstevníků?

6.2 Charakteristika a popis výběrového souboru

Pedagogickou realitu vzhledem k výzkumným cílům 1 a 3 jsem zkoumala během své práce se skupinou dětí z mateřské školy v Havířově. Mateřská škola je součástí příspěvkové organizace sdružující základní školu a dvě mateřské školy. Skupina 25 dětí naší jednotřídní mateřské školy s heterogenním věkovým uspořádáním ve věku od 3-6 let tvořila výzkumný vzorek, který mi umožnil odpovědi na výzkumné otázky 1.1 až 1.6 a 3.1 až 3.3.

Výzkumný soubor pro třetí část mého výzkumného šetření vztahující se k cíli 2 tvoří ředitelky/vedoucí učitelky/učitelky mateřských škol na území města Havířova – vždy z každé školy jeden zástupce. Město Havířov zřizuje 28 mateřských škol, z nichž 8 mateřských škol je odloučeným pracovištěm základní školy či jiné mateřské školy a jedna mateřská škola je s polským vyučovacím jazykem. Dále v našem městě působí jedna mateřská škola pro zrakově postižené, zřízena krajským úřadem a 2 školy privátní.

6.3 Metodologie výzkumu

V průběhu výzkumného šetření – akčního výzkumu jsem použila kombinaci výzkumných metod. A to dotazník a pozorování. Některé sledované jevy se během výzkumu prolínají zmíněnými metodami tak, abych mohla stanovené závěry analyzovat, navzájem porovnávat, potvrzovat či vyvracet.

Dotazník, koncipován anonymně, zjišťuje údaje ve 22 položkách a jsou tematicky rozděleny do několika okruhů. Dotazování zahrnuje otázky uzavřené, otevřené, polouzavřené i škálované. Získané údaje jsem zpracovala do protokolu, dále v programu Excel do elektronické databáze a následně do tabulky s absolutními i procentuálními údaji. Závěrečné grafické zobrazení je vypracováno prostřednictvím grafů.

Metoda pozorování byla spojena se záznamy do pozorovacího archu. Zaměřila jsem se na vnější projevy chování dětí přímým strukturovaným pozorováním a využila jsem úplné participace. Nestandardizované pozorování jsem uskutečnila dvakrát dle shodných položek a kritérií. Úvodní pozorování jsem pojala jako dlouhodobé. Jeho závěry mi poskytly podklad pro zpracování pedagogického projektu, ve kterém jsem záměrně připravovala činnosti, prostřednictvím kterých byly podporovány pozitivní proměny ve vztazích mezi dětmi projevující se jako problematické. Obojí jsem zpracovala do protokolu, následně v programu Excel do elektronické databáze a posléze do tabulky s absolutními i procentuálními údaji. Výsledky obou pozorování jsem porovnávala dle šesti oblastí, které jsem si tento účel vytvořila.

Akční výzkum jsem využila v průběhu tvorby, realizace a reflexe pedagogického projektu s názvem „Zahrajeme si pohádku“. Projektová výuka měla přímou vazbu na výsledky pozorování. Analýza celého procesu je koncipována tak, aby zahrnovala nejen zpracovaný pedagogický projekt, ale také zapojení a reakce dětí v průběhu projektové výuky, naplňování záměru a cílů a ukazatele efektivity projektu.

6.4 Výsledky výzkumu

6.4.1 Úvodní pedagogické pozorování dětí – pozorování I.

Ve vztahu k výzkumnému cíli 1 jsem využila metodu pozorování se záznamem. Přímé pozorování dětí během běžných režimových činností v mateřské škole jsem prováděla od října do prosince 2011. Projevy dětí jsem pozorovala a zaznamenávala v období 3 měsíců proto, aby záznamy odpovídaly jejich převážným reakcím, chování a jednání a ne jen momentální nebo nahodilé odezvě na podnět. Ta by mohla být ovlivněna aktuálním osobním problémem fyzickým či psychickým. V tomto období jsem si lístečkovou metodou poznamenávala projevy dětí ve 32 položkách v oblasti:

- dětských vztahů (v tabulce barva šedobéžová)
- soužití s vrstevníky (v tabulce barva světle modrá)
- výběru partnera do hry (v tabulce barva světle oranžová)
- řešení konfliktních situací (v tabulce barva světle žlutá)
- prosociálního jednání (v tabulce barva olivově zelená)
- rozhodovacích dovedností (v tabulce barva nachová)

Záznamy jsem po ukončení pozorování zpracovala do tabulky k pozorování¹. Pro potřebu zaznamenávání a možnost vyhodnocování jsem do tabulky zapisovala pět druhů znaků představující škálu:

	Pozorovaný projev dítěte				
grafický znak	++	+	0	-	--
škála	vždy	často	někdy	málokdy	nikdy

V tabulce jsem také zpracovala pozorování dle věku dětí. Závěry tak bylo možné propojit a porovnat s daty dotazníkového šetření.

¹ viz příloha 2

Tabulka 1

Projev dítěte – pozorování I.		dětí 3-4 leté				dětí 4-5 leté				dětí 5-6 leté																	
		dítě 1	dítě 2	dítě 3	dítě 4	dítě 5	dítě 6	dítě 7	dítě 8	dítě 9	dítě 10	dítě 11	dítě 12	dítě 13	dítě 14	dítě 15	dítě 16	dítě 17	dítě 18	dítě 19	dítě 20	dítě 21	dítě 22	dítě 23	dítě 24	dítě 25	
1	Chová se zdvořile k dětem.	+	0	0	-	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	Vinterakcích s dětmi je soupeřivý/a.	-	-	+	+	0	+	+	-	-	-	-	-	-	0	0	0	+	+	+	-	-	-	+	+	+	
3	Projevuje se agresivně.	-	0	+	+	0	-	+	-	-	-	-	-	-	0	0	0	+	+	+	-	-	-	+	+	0	
4	Spolupracuje s ostatními.	-	0	0	-	-	0	-	0	0	+	+	+	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	
5	Chová se k ostatním vstřícně.	+	0	+	-	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
6	Zapojuje se do interakcí s vrstevníky.	0	+	+	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
7	Hraje si po celou dobu samo.	+	-	-	+	+	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	
8	Je příliš zaměřeno na své potřeby.	-	0	+	+	0	0	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
9	Má problém komunikovat s vrstevníky.	-	-	-	0	0	-	-	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	Jen pozoruje ostatní, nezapojuje se do her a činností.	0	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
11	Reaguje na komunikaci ostatních.	++	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
12	Voli ke své hře více partnerů.	-	0	++	-	-	+	-	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	
13	Nejčastěji si hraje si se stejnými/ partnerem/ry.	+	-	-	++	++	0	-	+	+	+	-	0	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	0	
14	Hraje si nejčastěji se svými kamarády.	-	-	-	++	+	-	0	-	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	-	
15	Hraje si častěji s dítětem stejného pohlaví.	-	-	0	++	+	-	-	0	0	0	-	-	+	+	-	0	+	+	+	0	0	+	+	+	+	
16	Hraje si převážně se sociálně zdatným dítětem.	-	+	++	-	-	0	0	-	+	+	++	++	++	++	+	0	0	0	++	++	0	0	++	++	+	
17	Voli hru podle dítěte, jehož hra ho zaujala.	0	++	++	-	-	0	-	0	0	0	+	++	++	++	+	+	+	+	0	0	0	0	0	0	+	
18	Konfliktní situaci předchází domluvou.	-	-	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-	+	++	+	+	+	-	-	
19	Vkonfliktní situaci používá násilí.	-	++	++	++	++	+	++	-	-	-	0	0	0	0	0	+	+	0	-	-	-	-	-	0	0	
20	Vkonfliktní situaci se rozpláče.	+	+	0	+	+	0	++	+	+	+	+	+	+	-	0	0	+	+	+	++	++	+	+	+	+	
21	Konflikt řeší "žalováním" učitele.	0	++	+	++	++	0	++	0	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	++	++	+	+	+	
22	Konflikt uzavře dohodou.	0	-	-	-	-	0	-	0	0	+	0	0	0	0	-	0	-	-	+	+	+	+	+	-	0	
23	Pomůže kamarádovi radou.	-	++	++	0	-	+	+	+	+	++	++	++	++	++	+	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	
24	Půjčí kamarádovi hračku.	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	0	+	0	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	0	+	
25	Pomůže kamarádovi v jeho obtížích.	0	0	+	0	0	+	0	+	+	++	++	++	++	++	+	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	
26	Pomáhá ostatním s ukliděním hraček.	-	-	-	-	-	0	-	-	0	0	+	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	
27	Vzdá se vedoucí role ve hře ve prospěch jiného.	0	-	-	-	-	+	-	-	+	+	0	+	+	+	-	-	-	-	++	++	+	+	+	+	+	
28	Dodržuje smluvená pravidla chování.	+	+	0	0	+	+	0	+	+	++	++	++	++	++	0	0	0	0	+	+	+	+	+	0	0	
29	Má problém rozhodnout se pro hru či činnost	--	--	--	++	++	0	+	-	0	+	+	+	+	+	--	+	--	--	++	++	--	--	--	--	--	0
30	Obtížné si volí potřebné pomůcky a hračky.	--	--	--	+	+	0	-	-	-	-	0	+	+	+	-	-	-	-	+	++	++	++	++	++	++	
31	Pozná nevhodné chování.	0	++	0	0	+	+	0	+	++	++	++	++	++	++	0	0	+	+	++	++	++	++	++	++	++	
32	Zorganizuje si hru.	+	+	0	--	--	+	-	+	+	+	0	++	++	++	0	0	0	0	+	+	+	+	+	+	++	

Komentář k tabulce 1

Tabulka sumárně zobrazuje záznam o vstupním pozorování dětí, které přineslo obraz aktuálního stavu osobnostně sociálního rozvoje dítěte a sociálních vztahů ve skupině dětí. Pozorování I. je vyhodnoceno dále v tabulkách 1.1 až 1.6.

Tabulka 1.1

Pozorování I. – oblast dětských vztahů	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %	
Chová se zdvořile k dětem.	7	28		12	48		5	20		1	4		0	0	
V interakcích s dětmi je soupeřivý/á.	0	0		10	40		4	16		9	36		2	8	
Projevuje se agresivně.	0	0		3	12		9	36		7	28		6	24	
Spolupracuje s ostatními.	2	8		11	44		8	32		2	8		2	8	
Chová se k ostatním vstřícně.	7	28		12	48		5	20		1	4		0	0	

Komentář k tabulce 1.1 – oblast dětských vztahů

Z pozorování vyplynulo, že se děti k sobě navzájem převážně chovaly zdvořile. Četnost „vždy“ a „často“ jsem totiž zaznamenala v 19 případech, což je 76 %. Možnost nezdvořilého chování hodnocená absolutně nebyla zaznamenána ani jednou. Totožné výsledky přineslo i pozorování vstřícnosti v chování mezi dětmi. Ukázalo se, že děti měly zájem o spolupráci s ostatními – 52 % ji projevilo „vždy“ a „často“; spolupráci však odmítaly 2 děti a 2 děti kooperovaly s ostatními málokdy. Děti, které o spolupráci s ostatními zájem neprojevily, jsou děti tříleté, které na začátku školního roku nastoupily do MŠ. Často se procházely mezi ostatními, pozorovaly jejich činnosti se zdvořilými a vstřícnými projevy. Avšak i mezi nejstaršími dětmi se vyskytly 2 děti spolupracující s ostatními pouze v relaci „někdy“. Častými, ve 48 % se ukázaly agresivní projevy dětí. K nim pouze některé z nich směřovaly přímo, bez podnětu vyvolaného druhým dítětem a většinou jednaly násilně v situaci, kdy chtěly něco svého prosadit, bránit, obhajovat a nebyly úspěšné.

Tabulka 1.2

Pozorování I. – oblast soužití s vrstevníky	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %	
Dítě se zapojuje do interakcí s vrstevníky.	17	68		3	12		5	20		0	0		0	0	
Hraje si po celou dobu samo.	0	0		3	12		2	8		9	36		11	44	
Je příliš zaměřeno na své potřeby.	3	12		4	16		5	20		5	20		8	32	
Má problém komunikovat s vrstevníky.	0	0		0	0		4	16		4	16		17	68	
Jen pozoruje ostatní, nezapojuje se do her a činností.	0	0		2	8		1	4		4	16		18	72	
Reaguje na komunikaci ostatních.	22	88		3	12		0	0		0	0		0	0	

Komentář k tabulce 1.2 – oblast soužití s vrstevníky

Vyhodnocením této oblasti lze konstatovat, že děti neměly problém reagovat na komunikaci vrstevníka, která je u všech dětí vysoce četná, stejně jako se nejevila problematická samotná komunikace. Zapojit se do interakcí s ostatními dokázalo v četnosti „vždy“ a „často“ 80 % dětí. Do hry si přibližně 1/5 z počtu dětí nehledala partnera, ale jen 1 dítě v četnosti „někdy“ pozorovalo ostatní a vůbec se nezapojovalo. Spolu s dalšími dvěma dětmi často navštěvovalo herní skupiny, sledovalo jejich dění a při tom vstupovalo do krátkých interakcí s reakcí na komunikační podněty ostatních dětí. Mimo dětskou skupinu tedy tyto děti nestály. Nadměrné zaměření na sebe a své potřeby se vyskytlo v kolonce „vždy“ a „často“ u 38 % dětí.

Tabulka 1.3

Pozorování I. – oblast výběru partnera do hry	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní	četnost	vyjádření	absolutní	četnost	vyjádření	absolutní	četnost	vyjádření	absolutní	četnost	vyjádření	absolutní	četnost	vyjádření
Volí ke své hře více partnerů.	4	16		12	48		5	20		4	16		0	0	
Nejčastěji si hraje si se stejným/i partnerem/ry	2	8		10	40		3	12		10	40		0	0	
Hraje si nejčastěji se svými kamarády.	3	12		10	40		5	20		7	28		0	0	
Hraje si častěji s dítětem stejného pohlaví.	2	8		5	20		6	24		8	32		4	16	
Hraje si převážně se sociálně zdatným dítětem	10	40		3	12		7	28		3	12		2	8	
Volí hru podle dítěte, jehož hra ho zaujala.	4	16		5	20		12	48		3	12		1	4	

Komentář k tabulce 1.3 – oblast výběru partnera do hry

Z pozorování vyplynulo, že při navazování herních vztahů přibližně polovina dětí preferuje hru se stejným partnerem/ry, s nímž mají navíc navázaný kamarádský vztah. Druhá polovina dětí ale takto volí partnera/y pouze ve škále „někdy“ a „málokdy“. Početně, v 64 %, volily děti ke své hře více partnerů. Významná byla při výběru u dítěte možnost hry se sociálně zdatným jedincem, a to v 52 %. Rozehraná a pro dítě zajímavá byla v 36 % hra jiného dítěte, avšak 48 % dětí se tímto nechávalo ovlivnit jen v relaci „někdy“.

Tabulka 1.4

Pozorování I. – oblast řešení konfliktních situací	vždy		často		někdy		málokdy		nikdy	
	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %
Konfliktní situaci předchází domluvou.	2	8	3	12	5	20	9	36	6	24
V konfliktní situaci používá násilí.	7	28	2	8	5	20	7	28	4	16
V konfliktní situaci se rozpláče.	3	12	14	56	6	24	2	8	0	0
Konflikt řeší "žalováním" učitelce.	8	32	8	32	6	24	3	12	0	0
Konflikt uzavře dohodou.	0	0	6	24	9	36	9	36	1	4

Komentář k tabulce 1.4 – oblast řešení konfliktních situací

Výsledky pedagogického pozorování ukazují, že vznikající konfliktní situace se plně rozvinou, protože jen „málokdy“ nebo „nikdy“ nebyly děti schopny jí předcházet domluvou, a to v 60 %. Velmi často – v 64 % hledaly při řešení nesváru pomoc učitelky a podobně často se děti rozplakaly. Při řešení kolizních situací však také používaly násilí, které se ve škále „vždy“ a „často“ vyskytlo u 36 % dětí. Na opačném pólu škály jsou 44 % dětí, která k agresivnímu chování neinklinovala. Dovednost uzavřít rozpor převážně dohodou využila jen 24 % dětí.

Tabulka 1.5

Pozorování I. – oblast prosociálního jednání	vždy		často		někdy		málokdy		nikdy	
	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %
Pomůže kamarádovi radou.	14	56	8	32	1	4	2	8	0	0
Půjčí kamarádovi hračku.	2	8	9	36	6	24	5	20	3	12
Pomůže kamarádovi v jeho obtížích.	11	44	7	28	7	28	0	0	0	0
Pomáhá ostatním s úklidem hraček.	4	16	7	28	4	16	6	24	4	16
Vzdá se vedoucí role ve hře ve prospěch jiného.	3	12	9	36	2	8	8	32	3	12

Komentář k tabulce 1.5 – oblast prosociálního jednání

Prosociální chování a jednání dětí prokázaly poskytnutím slovní rady v 88 % a pomoci v obtížích v 72 %. Méně již byly ochotny vzdát se hračky nebo vedoucí role ve hře, a to v případě četnosti „málokdy“ a „nikdy“ ve 32 %-44 %. Také při vzájemné pomoci dětí s úklidem hraček se příliš neprojevovala ochota pomoci druhému. V absolutním vyjádření „málokdy“ a „nikdy“ tak bylo ochotno pomoci druhým 40 %

dětí. V tomto případě se projevila nechuť a lenost dětí uklízet vlastní hračky a pomůcky a pak se ani nevytvořil prostor pro pomáhání druhým.

Tabulka 1.6

Pozorování I. – oblast rozhodovacích dovedností	vždy		často		někdy		málokdy		nikdy	
	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %	absolutní četnost	vyjádření v %
Dodržuje smluvená pravidla chování.	3	12	11	44	11	44	0	0	0	0
Má problém rozhodnout se pro hru či činnost.	2	8	4	16	5	20	3	12	11	44
Obtížně si volí potřebné pomůcky a hračky.	0	0	3	12	2	8	10	40	10	40
Pozná nevhodné chování.	15	60	2	8	8	32	0	0	0	0
Zorganizuje si hru.	9	36	6	24	6	24	2	8	2	8

Komentář k tabulce 1.6 – oblast rozhodovacích dovedností

Rozhodovací dovednosti pro volbu hry děti nezvládly v 24 % případech, avšak když už jsou rozhodnuty, volily potřebné pomůcky s menšími potížemi a hru si dokázaly zorganizovat. Nevhodné chování dětí nejlépe poznávaly u druhých, samy u sebe při reflexi také, ale mnohdy pravidla porušují, i když je znají a chápou. V rozmezí škály „vždy“ a „často“ poznalo nepatřičné chování 68 % dětí. Smluvená pravidla pak dodržovalo 56 % dětí.

6.4.2 Pedagogický projekt – jeho charakteristika, průběh a reflexe

Pedagogický projekt s názvem „Zahrajeme si pohádku“² byl připraven a realizován tak, aby reagoval na aktuální stav vztahů v konkrétní dětské skupině a na kultivaci osobnostně sociálních dovedností dětí, které se dle závěrů vstupního pozorování I. dětí jevily jako problematické (viz bod 6.4.1).

Svým obsahem projekt koresponduje a navazuje na práci mateřské školy, ve které byl uskutečněn. Náš školní vzdělávací program je totiž vypracován s mottem „Pojďte, podáme si ruce! Spolu to objevíme, vymyslíme, dokážeme.“ Kurikulum má ve svých rámcových cílech zakotven rozvoj interpersonálních dovedností dítěte s cílem naučit se komunikovat, jednat a uplatnit v sociálně heterogenních skupinách. V jeho obsahu jsou integrované bloky zaměřené na osobnostně sociální rozvoj dětí, a to

² viz příloha 3, příloha 3.1 a příloha 3.2

„Každý z nás je jiný a každý je důležitý“, a „Já už vím, co je důležité“. Také vzdělávací obsah třídního kurikula zahrnuje integrované tematické bloky a další projekty zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj dítěte. Projekt „Zahrajeme si pohádku“ obsahově pokračoval a navázal na projekty:

- „Aby nám bylo ve školce dobře“ zaměřený na tvorbu pravidel ve třídě a podporu svébytného a prosociálně orientovaného dítěte
- „Setkání v adventu“ zaměřený na seznamování dětí se společenským a kulturním světem lidí a možnostmi spoluúčasti a vlastního uplatnění ve prospěch druhých
- „Kouzelná slovíčka nám pomáhají“ zaměřený na podporu a rozvoj vzájemné komunikace, úcty, empatie a spolupráce.

Charakteristika projektu

Název pedagogického projektu: Zahrajeme si pohádku

Hlavní záměr vzdělávacího projektu: Prostřednictvím společné přípravy a realizace veřejného vystoupení s dramaturgií pohádky rozvíjet osobnost dítěte, jeho sociální dovednosti a vztahy ve skupině 3-6 letých dětí.

Námět projektu: Pohádka „O Šípkové Růžence“.

Charakteristika projektu: Pedagogický projekt připravený učitelkou jako projekt třídní a realizovaný ve školním i mimoškolním prostředí má předpokládaný rozsah čtyři týdny. Účelem projektu je posílení a získání dovedností dětí a zpracován je pro skupinu 25 dětí ve věku od 3-6 let.

Plánovaná doba realizace projektu: 27. února až 27. března 2012

Obsah pedagogického projektu

Pedagogický projekt jsem zpracovala se záměrem podpořit zájem dětí o spolupráci s důrazem na dovednosti, které při ní potřebují uplatnit a schopností zvládnout agresivní projevy v situaci, kdy se nemohou dohodnout. Cíleně jsem naplánovala činnosti tak, aby napomohly mezi dětmi rozvinout přátelské vztahy,

zdvořilé a vstřícné jednání, kultivovaly jejich komunikativní kompetenci a podpořily osobnostní rozvoj. Prostřednictvím dramatické hry v klasickém pohádkovém příběhu mohly děti získat jasnější představu, jak lze řešit konflikt. Současně jsem chtěla zaujmout také děti, které se doposud příliš nezapojovaly. Vzhledem k této vizi byly postaveny hlavní výchovně vzdělávací cíle pedagogického projektu (viz myšlenková mapa 1).

Myšlenková mapa 1

- **A. cíle psychomotorické**

- 1. *Zdokonalovat koordinaci hrubé i jemné motoriky.*
- Dodržovat správnou techniku stříhání.
- Koordinovat pohyb s reprodukcí hudby.
- Usilovat o správné provádění jednotlivých cviků.
- Držet tužku správným způsobem.
- Kreslit lehce, netlačit na kresebný nástroj.

- **A. cíle kognitivní, myšlenkově operační**

- 1. *Pochopit a zapamatovat si krátký literární text, příběh*
- Přednést text své role v dramatizaci pohádky.
- 2. *Připravit, záměrně se soustředit na určitou dobu, uskutečnit a dokončit činnost.*
- Soustředit se ke sledování loutkového divadla
- Řešit problém s tvořivým přístupem.
- Soustředěně vyslechnout vážnou hudbu.
- Hledat různé možnosti řešení myšlenkového problému.

- **B. cíle psychomotorické**

- 1. *Procvičit správnou výslovnost a artikulaci.*
- Procvičit správnou výslovnost a artikulaci.
- 2. *Kultivovaně komunikovat (verbálně i neverbálně) s dětmi a s dospělými.*
- Umět diskutovat a sdělovat své prožitky.
- Neskákat do řeči, nechat domluvit druhého.
- Aktivně naslouchat tomu, co říká druhý.
- Vyjádřit se mimikou, gestem, pohybem.

- **C. cíle afektivní**

- 1. *Chovat se vstřícně a nabízet pomoc tam, kde je jí třeba.*
- Nabídnout pomoc kamarádovi.

- **A. cíle afektivní**

- 1. *Chtít porozumět projevu druhých.*
- Naslouchat tomu, co druhý říká.
- 2. *Spolupracovat a spolupodílet se na činnostech ve třídě.*
- Vyvinout snahu o dokončení společného úkolu.
- Umět přijmout úkol.
- Koordinovat spolupráci zpěváků s instrumentální skupinou.
- Domlouvat se a spolupracovat při společné činnosti.
- Přijmout spolupráci mezi postavami v roli při dramatizaci pohádky.

- **A. cíle kognitivní, myšlenkově operační**

- 1. *Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy výtvarnými, hudebními, literárními, dramatickými a pohybovými dovednostmi.*
- Vyjádřit své představy malbou
- Zpívat spontánně a s prožití společné zaspívání písně.
- Zahrát svou roli v dramatizaci pohádky.
- Uplatnit fantazii při lirických činnostech.

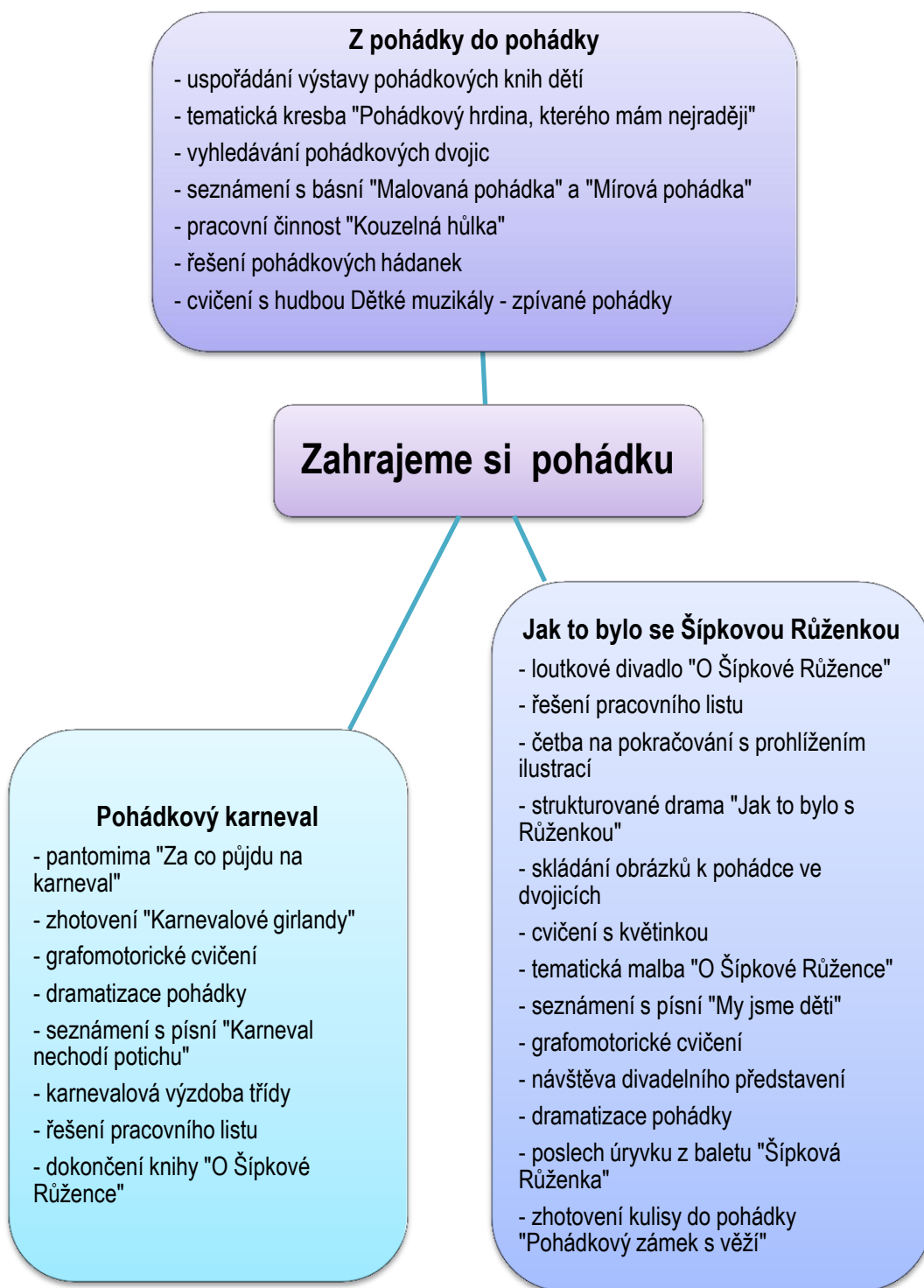
- **B. cíle afektivní**

- 1. *Své chování přizpůsobovat prostředí, uvědomovat si různé sociální role.*
- Projevovat se autonomně při tvořivých činnostech.
- Dodržovat pravidla kulturního chování v divadle.
- 2. *Dokázat se dohodnout i v případě problémové situace.*
- Neprosazovat se na úkor druhého.
- Dodržovat dohodnutá pravidla.

Směřováním ke stanoveným cílům jsem podporovala jak osobnostní, tak i sociální rozvoj dítěte v mateřské škole, a to explicitním zapojením čtyř vzdělávacích oblastí RVP PV, dílčí cíle oblasti Dítě a svět byly činnostmi také naplňovány. Kognitivní, myšlenkově operační cíle napomáhaly především osobnostnímu rozvoji dětí. Afektivní cíle jsem vytýčila pro podporu sociálního vývoje dětí. Psychomotorické cíle pak sledovaly obě sledované oblasti. Plnění hlavních cílů bylo zabezpečeno cíli dílčími, vyplývajícími z konkrétních činností. Zpracovány byly jako didakticky zacílené činnosti v průběhu dopoledních i odpoledních režimových činností a tematicky se vázaly k naplnění záměru a námětu projektu. Jejich množství bylo připraveno se záměrem vzdělávací nabídky, ze které si mohou děti volit dle vlastního zájmu a výběru. Při plánování činností jsem dbala na to, aby se klidné, sedavé činnosti střídaly s rušnějšími a pohybovými. Neopomněla jsem na rozdílnou náročnost úkolů s ohledem na realizaci pedagogického projektu ve skupině dětí věkově heterogenně uspořádané.

Obsah projektové výuky (viz myšlenková mapa 2) byl rozčleněn do tří tematických částí.

Myšlenková mapa 2



Úvodní motivace přivádí děti do pohádkového prostředí. Navozováním pohádkové nálady je zahájena první tematická část pod názvem „Z pohádky do pohádky“ v rozsahu jednoho týdne. Většina činností byla koncipována jako činnosti

skupinové a párové. V nich děti uspořádaly výstavu nejoblíbenějších pohádkových knih, které si vybraly ze své domácí knihovničky. Výstavka knih podnítila zájem dětí o literaturu prostřednictvím rozhovorů, ve kterých sdělovaly ostatním dětem a učitelce, proč přinesly vybraný titul, co se jim v knize líbí, jací jsou v ní hrdinové. V dalších nabízených aktivitách děti řešily pohádkové hádanky, vyhledávaly pohádkové dvojice patřící k sobě, tancovaly a cvičily s reprodukcí hudby, naučily se novou báseň. V individuálních činnostech si děti zhotovily kouzelnou pohádkovou hůlku a nakreslily oblíbeného pohádkového hrdinu.

Druhý a třetí týden projektové výuky pod názvem „Jak to bylo se Šípkovou Růženkou“ výrazně směřoval k produktu projektu. Na začátku děti shlédly loutkové představení O Šípkové Růžence hrané učitelkou. Následně v četbách s prohlížením ilustrací postupně děti vyslechly různá vydání a modifikace pohádkového příběhu. Ještě hlouběji se seznámily s textem pohádky v dramatické hře ve strukturovaném dramatu, při skládání ilustrací k pohádce dle dějové posloupnosti a také ve skupinové činnosti, při níž děti malovaly ilustrace k pohádce do společné knihy. Všechny činnosti byly připraveny pro párovou nebo skupinovou práci, i v případě řešení grafomotorického cvičení na interaktivní tabuli. Byly to aktivity, v nichž děti společně zpívaly, poslouchaly úryvek z baletu, cvičily a navštívily divadelní představení. Stěžejními činnostmi kromě tvorby knihy byla dramatizace pohádky a zhotovení kulís k pohádce. Výtvarné práce na tvorbě polystyrénových kulís prolínaly dvoutýdenními činnostmi a postupná stavba dramatizace pohádky a společné knihy prolínala činnostmi ve třech týdnech projektové výuky. Angažovat se v dramatizaci pohádky, znamenalo, mimo jiné, pro dítě přijetí role určené učitelkami a zvládnutí veršovaného textu.

Ve čtvrtém týdnu projektové výuky s názvem „Pohádkový karneval“ děti žily přípravou na mimoškolní aktivitu – dětský karneval, kterou naše mateřská škola tradičně pořádá za účasti rodičů, prarodičů i dalších rodinných příslušníků a kamarádů, kteří jsou již prvňáčky. Akce je organizována ve dny pracovního volna a pronajímáme si na ni sál s jevištěm. Činnosti tohoto týdne, opět párové a skupinové, směřovaly k vytvoření karnevalové atmosféry. Děti společně vytvářely ozdoby a zdobily třídu, zpívaly s instrumentálním doprovodem, řešily grafomotorické cvičení i pracovní list, pokračovaly v přípravě na vystoupení s dramatizací pohádky. Také se zajely podívat a

do sálu, ve kterém se jejich divadelní představení a následná karnevalová zábava uskuteční.

Vyvrcholením projektové výuky byl sobotní dětský karneval, na kterém děti veřejně prezentovaly své vystoupení s vlastními kulisami. Druhý produkt, kniha O Šípkové Růžence, byla dokončena vlepením fotografií z karnevalu. Knihu formátu A2 veřejně vystavíme v mateřské škole.

Reflexe pedagogického projektu

Pedagogický projekt byl uskutečněn v rozsahu naplánovaných činností, bez výrazných změn a v plánované časové dotaci. Pro vyhodnocení efektivity projektové výuky jsem stanovila kritéria hodnocení:

1. realizace projektu a reflexe průběhu činností
2. reflexe hlavního záměru vzdělávacího projektu
3. reflexe hlavních cílů vzdělávacího projektu
4. reflexe produktu projektu
5. reflexe přínosu projektu
6. pedagogické pozorování II. po ukončené projektové výuce (viz kapitola 6.4.3)
7. komparace výsledků pedagogického pozorování I. s výsledky pedagogického pozorování II. (viz kapitola 6.4.4)

Realizace projektu a reflexe průběhu činností

Činnosti byly pro děti zajímavé, což se projevovalo jejich zájmem a volbou s účastí na jejich realizaci. Zvláště poutavé byly ty, jimiž jsme postupně vytvářeli výstup – produkt projektu. Protože měly činnostní, kooperativní a prožitkový charakter, poskytly mi možnost pozorovat a kultivovat vztahy mezi dětmi, jejich jednání a chování, podporovat rozvoj uplatňovaných dovedností. Po ukončení každé činnosti jsem vždy dbala na zpětnou vazbu ve spolupráci s dítětem.

V prvním týdnu projektové výuky jsem motivací uvedla děti do pohádkového světa. Děti postupně přinášely z domova svou oblíbenou pohádkovou knihu na výstavku. Výstava knih podnítila děti k interakcím, zastavovaly se u ní, ukazovaly tituly ostatním dětem a navazovaly komunikaci mezi sebou. Při komunikaci si děti

naslouchaly, projevovaly vstřícnost a ochotně jiným předváděly tu svou knihu. Zjistila jsem, že se děti příliš nezajímají o hrdiny klasických pohádek a jsou ovlivněny soudobou reklamou a masovou „kulturou“. To se projevilo v neznalosti některých pohádkových a večerníčkových postav, které děti ve skupinové činnosti k sobě vyhledávaly. I při této aktivitě spolu rozprávěly, dokázaly se domluvit, projevovaly své názory. Většinou však pracovaly samostatně, řadily vytvořené pohádkové dvojice a teprve u těch, u kterých si nevěděly rady, rozvíjely spolupráci, hledaly u druhého pomoc a vzájemně se radily. Úspěšně také spolupracovaly při tanci a cvičení ve dvojicích. Méně spolupráce a více soupeřivosti děti projevovaly při řešení pohádkových hádanek. Mezi, pro děti, nejzajímavější činnosti patřily zmíněná výstavka knih, vyhledávání pohádkových dvojic, cvičení s hudbou. Také měly zájem zhotovit si kouzelnou hůlku a projevíly kreativitu a po té fantazii, když vymýšlely, koho a v co začarují. Tematické kresby pohádkového hrdiny se účastnily většinou starší děti a jejich práce byly velmi zdařilé. Při reflexi, které se účastnily i mladší děti dokázaly děti ocenit práce druhých.

Schopnost dětí kooperovat a účastnit se společných činností s potřebnými sociálními dovednostmi výrazně prověřily činnosti v dalších třech týdnech. Po úvodním shlédnutí loutkového představení pohádky O Šípkové Růžence se děti seznamovaly s dějem též při poslechu četby učitelkou různých verzí pohádky před spaním. Nad plán jsem za nepříznivého počasí, kdy nemohly děti odejít na pobyt venku, zařadila ke shlédnutí DVD nahrávku pohádky. Dále byla prohloubena znalost děje prohloubena ve strukturovaném dramatu. Při něm se děti dle vlastního zájmu ujímaly rolí. Vyprávění děje jsem zastavila v momentě, kdy přicházejí sudičky a vyzvala děti, aby Růžence popřály. Po té jsme situaci rozehráli ještě jednou a děti měly Růžence přát, jakoby byla opravdová holčička. Především starší děti vymýšlely sudby a mladší se jimi nechaly inspirovat. Vymyslely pro Růženku, aby se měla dobře, aby ji měli všichni rádi, aby měla hodně hraček apod. Děj pokračoval vyprávěním a zastavila jsem ho ještě dvakrát. Poprvé, když princí radí ptáčky a podruhé, když mu radí šípkové růžičky. Vždy se děti účastnily dle vlastního přání a hýřily nápady, jak pomoci. Dějovou posloupnost jsem si prověřila v párové činnosti, ve které dostalo dítě 3 obrázky k ději a muselo je propojit se jinými 3 obrázky druhého dítě. Partnery si děti volily samostatně. Mohla jsem pozorovat, jak se děti spolu domlouvají, navrhuji řešení a opravují se navzájem. Dokázaly to bez vzniku rozepří a nesrovnalostí. Uměly předkládat řešení, některé

zvládly jeho nepřijetí a opravu od kamaráda. Výsledné práce byly bezchybné, některé jen vystřižené a nalepené, jiné také vymalované. Důležitou aktivitou byla tematická malba k pohádce. Než děti začaly, musely se domluvit, který dějový úsek namalují, aby se z prací mohla vytvořit společná kniha. Bez mé účasti by to děti asi nezvládly, protože se pro většinu z nichjevily atraktivními stejné výjevy. Když jsem ale namítla, že tento dějový úsek si už někdo vybral, tak fakt přijaly a hledaly jiný obraz z pohádky. Některé děti byly aktivnější a chybějící výjevy nabízely ostatním, některé tento úkol přijaly, jiné si chtěly vybrat samostatně. Tvorba ilustrací k pohádce trvala 3 týdny, protože se do nich zapojily jen nejstarší děti, a když jejich zájem opadal, práci na knize jsem odložila. Po přestávce děti samy usoudily, která část děje ještě není vyobrazena a ujímaly se jí. Velkou trpělivost projevíly šestileté děti, zvláště děvčátka. Jde o skupinku 12 dětí, které rády a často malují a kreslí a tuto činnost si i jindy volí spontánně ve hrách a klidových činnostech, když spící děti odpočívají. Za to se velmi aktivně i nejmladší děti zapojily do dalšího významného podniku. Ve skupinových činnostech si děti samy vyráběly kulisy k pohádce, které tvořil zámek z pěti dílů a rovněž pětidílná stará věž s cimbuřím. Nejednou bylo tolik zájemců o tupování houbičkou a natírání lepidlem, že se musely děti opravdu chovat ohleduplně, aby si vzájemně nepřekážely. Situace je nutila ke vzájemnému domlouvání, řešení, rozdělení úkolů, nutnosti se prosadit i ustoupit. Průbojně děti tento stav zvládly a ty méně průbojné se obracely na učitelku. Velké zaujetí na společném díle vedlo děti ke vstřícnému jednání a ke kooperaci. V průběhu druhého týdne navštívily děti divadelní představení profesionálního souboru a vyslechly úryvek z baletu. V reflexi těchto aktivit jsem kromě jiného dětem zdůraznila nutnost vzájemné spolupráce a snahy všech zúčastněných, aby se společné dílo podařilo.

Nosnou činností celého pedagogického projektu byla dramatizace pohádky O Šípkové Růžence. Role v pohádce jsme s kolegyní rozdělily vzhledem k osobnostním dovednostem dítěte. Náročnější a hlavní role patřily dětem nejstarším, role menší a skupinové dětem mladším. Je nasnadě, že si všechny děti přály hrát princeznu a prince. I když jsem po návštěvě divadelního představení přivedla děti k poznání, že všechny role jsou důležité a že záporná role je jen zahráná, nastala (musím podotknout očekávaná) potíž v obsazení role poslední sudičky. Tuto sudičku jsem nenazývala žádným záporným přívěskem, ale i přes pochopení dětí, že je v pohádce velmi důležitá, role byla odmítána. Holčička, která byla učitelkami vybrána, pak roli přijala, ale

přizvala jsem ke spolupráci rodiče. Musím podotknout, že v průběhu přípravy vystoupení, kdy si děti mezi sebou role vyměňovaly, protože postupně uměly text celé pohádky, se ukázalo, že role patří k nejvyhledávanějším. Obsazení rolí však muselo zůstat původní, ve spolupráci s rodiči totiž měly děti připraveny kostýmy na své vystoupení. Role v pohádce děti přijaly, pochopily jejich charakter a zvládly text, který jsem také individuálně procvičovala, i když na jeho doslovné interpretaci jsem netrvala. Většina dětí v hlavních rolích dokázaly také modulovat hlasem. Méně již ve své roli byly schopné připojit pohybovou složku ve spojení s verbálním projevem. V dramatizaci dokázaly respektovat a reagovat na postavu jinou, doplňovat ji i dodržovat scénář pohádky. Po celou přípravnou fázi a výstavbě pohádky děti projevovaly zájem a nadšení, prokázaly dovednost jiným poradit v nesnázích a projevíly svůj díl zodpovědnosti v úsilí o vytvoření společného díla.

Čtvrtý týden projektové výuky byl ve znamení nadcházejícího karnevalu. Emoční ladění dětí a jejich těšení se projevilo na zájmu o připravené činnosti. Děti si zhotovily karnevalovou girlandu, kdy v závěrečné fázi výroby uplatňovaly pomoc kamaráda a mladší děti spíše učitelky. Zvláště nejstarší děti dokázaly přijít za jiným dítětem a požádat o pomoc. Zároveň si uvědomovaly, že kamaráda ruší u jeho činnosti a velmi často jsem zaslechla, že vyjednávají a rovnou nabízejí pomoc oplatit. Atraktivní aktivitou byla účast na karnevalové výzdobě třídy, do které se zapojily všechny děti současně. Tato aktivita byla rušnější, docházelo k překřikování a děti si přály nafouknuté balóanky využít ke hře. Jejich přání jsem respektovala a tak jsme využili balóanky ke hře ve dvojicích a v kruhu, procvičili jsme poznávání barev a pojmy výše x nejvýše, větší x menší a orientaci v číselné řadě. Pustila jsem dětem reprodukovanou hudbu, zatancovali jsme si a teprve potom jsme balóanky spolu se serpentýnami zavěsili. Také grafomotorické a pracovní listy děti řešily se zájmem, vše bylo tematicky zaměřeno. Vždy dávám dětem na výběr z několika možností a v několika úrovních obtížnosti. Upozornila jsem děti, aby si všimnuly, že si vybírají různě a ne všichni jednu možnost. Využila jsem tohoto momentu k připomenutí faktu, že se nám líbí různé věci, protože jsme každý trochu jiný, a že tyto odlišnosti mezi lidmi jsou běžné. A zároveň jsem dětem položila problémovou otázku – co by se stalo, kdybychom byli všichni stejní? Také v hudebních činnostech jsem vedla děti ke koordinaci skupiny zpěváků se skupinou instrumentalistů. Větší zájem měly děti o hru na nástroj, a proto jsem zvolila

předávání nástrojů mezi dětmi a ne volbou učitelky. Děti zpočátku myslely s nástroji na své kamarády, ale postupně se začaly ptát, kdo ještě nehrál a přemýšlely tak, aby se všichni vystřídali. Do těchto předkarnevalových aktivit jsem zařazovala také dramatizaci pohádky.

Reflexe hlavního záměru vzdělávacího projektu

Formulovaný hlavní záměr projektové výuky jsem postavila tak, aby byl v souladu se zvoleným tématem mé práce. Přímou vazbu k záměru měl námět projektu, který děti zaujal. Během čtyřtýdenního období se seznámily s textem pohádky k dramatizaci, zvládly se při dramatizaci osobitě vyjádřit a zároveň respektovat roli druhého a kooperativními činnostmi podílely se na výrobě kulis k pohádce. Pohádku veřejně prezentovaly na mimoškolní aktivitě mateřské školy za účasti rodičů, prarodičů a veřejnosti. Vystoupení dětí bylo výrazně podpořeno rodiči, kteří se postarali o kostýmové vybavení dle role dítěte v pohádce. Především proces přípravy a tvorby divadelního představení, ale i vlastní prezentace prověřily osobnostní a sociální dovednosti dětí, vztahy mezi nimi. Mohu konstatovat, že hlavní záměr byl naplněn. A to zvláště aktivním zapojením dětí, jejich zájmem, vzájemnou součinností, spoluprací a prožitky.

Reflexe hlavních cílů vzdělávacího projektu

Většina vytýčených cílů mají dlouhodobý charakter a budu s nimi v dané skupině dětí i nadále pracovat. Vzdělávací cíle jsem vyhodnotila dle oblastí:

Vyhodnocení oblasti cílů psychomotorických:

1. Zdokonalovat koordinaci hrubé i jemné motoriky.

Děti si procvičily správnou techniku stříhání a držení kresebného nástroje správným způsobem a zároveň s ním pracovat lehce a netlačit na něho v několika činnostech. Stále se objevují nedostatky i u dětí 5-6 letých, a to zvláště u vadného držení kresebného materiálu. Cvičení se správným prováděním cviků dělá dětem problémy zvláště v dotahování poloh – propnout horní a dolní končetiny. Pohyb s hudbou je pro děti příjemný a vyhledávaný a pak se jim koordinace daří.

2. Procvičit správnou výslovnost a artikulaci.

V obsahu projektové výuky byl dán velký prostor k plnění tohoto cíle. Správnou výslovnost si děti procvičovaly ve stěžejních činnostech – při vytváření produktu projektové výuky, ale také v činnostech hudebních a literárních a v neposlední řadě ve všech didaktických i spontánních činnostech. Vadná výslovnost se ještě vyskytuje i u nejstarších dětí a ty docházejí do logopedické ambulance.

3. Kultivovaně komunikovat (verbálně i neverbálně) s dětmi a s dospělými.

Děti dokáží komunikovat mezi sebou bezprostředně a taktéž s dospělými v mateřské škole. Bez problémů a přirozeně diskutují, sdělují své prožitky, využívají verbální i nonverbální komunikaci, mimiku, gesto, pohyb. Potíže však dětem dělá dovednost nechat domluvit druhého a neskákat mu do řeči. Výrazně se prosazují v komunikaci a jsou netrpělivé počkat, až druhý domluví. Z toho pak vyplývá potíž s aktivním nasloucháním tomu, co říká druhý. Pokud se však soustředí, reagují adekvátně na téma hovoru a také jsou velmi empatické na neverbální projevy komunikačního partnera.

Vyhodnocení oblasti cílů kognitivních, myšlenkově operačních:

1. Pochopit a zapamatovat si krátký literární text, příběh.

K tomuto cíli směřoval dílčí cíl, který byl splněn. Děti totiž zvládly přednést text své role v dramatizaci pohádky. Dále se seznámily s novou básní a dvěma novými písněmi.

2. Připravit, záměrně se soustředit na určitou dobu, uskutečnit a dokončit činnost.

K tomuto cíli byly vytýčeny čtyři dílčí cíle. Ke sledování loutkového divadla se děti pozorně soustředily a překvapilo mě, že i k poslechu vážné hudby, kterou poslouchat nejsou zvyklí taktéž. V souvislosti s poslechem symfonického orchestru jsem děti upozornila na nutnost každého jednotlivce dobře zahrát svůj part, ale zároveň snahu o souhru všech muzikantů a jejich spolupráci. Během projektové výuky měly děti mnoho zadání, ke kterým se potřebovaly soustředit, vytrvat u nich a dokončit je. Většinou ji to nečiní potíže, pokud si činnost samy zvolí. V případě, že chtějí činnost přerušit, vedu je k návyku vrátit se k ní a dokončit.

3. Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy výtvarnými, hudebními, literárními, dramatickými a pohybovými dovednostmi.

Stanovené dílčí cíle byly cílené k estetickým aktivitám. Výrazně a úplně všechny děti se projeví ve své roli při dramatizaci pohádky. Ostatní činnosti si děti mohly volit dle

svého zájmu. O vyjadřování představ výtvarné projevem nejvíce měly zájem starší děti, s radostí a prožitkem pak zpívaly a muzicírovaly všechny děti. Při řešení literárních hádanek děti dokázaly uplatnit představivost a ve skupině se jim dařilo hádanky vyřešit.

Vyhodnocení oblasti cílů afektivních:

Vzhledem ke stanovenému záměru pedagogického projektu byly právě afektivní cíle těmi nejpodstatnějšími, a proto jich bylo vytýčeno pět.

1. Chovat se vstřícně a nabízet pomoc tam, kde je jí třeba.

Protože většina činností během projektové výuky byla koncipována jako párové a skupinové, nabízela mnoho příležitostí k interakcím a součinnosti. Děti dokázaly vypořádat, kdy je kamarád v nesnázích, uměly se vcítit do jeho pocitů a nabídnout mu pomoc.

2. Chtít porozumět projevu druhých.

Pro porozumění druhému je nutné dokázat mu naslouchat, což bylo náplní dílčího cíle. Ne vždy jsou toho děti schopné, protože se v komunikaci nadmíru prosazují. Jako problematické se stále v této skupině dětí jeví to, že hovoří více dětí najednou a nemají trpělivost vyčkat, až na ně přijde řada.

3. Spolupracovat a spolupodílet se na činnostech ve třídě.

Dílčí cíl k vyvinutí snahy o dokončení společného úkolu – divadelního představení a společné knihy, děti splnily beze zbytku. Během postupných a navazujících činností uměly přijmout úkol, nejčastěji to byly děti 5-6 leté. Při společných činnostech dokázaly spolupracovat a domlouvat se. V některých případech namísto domluvy prosadilo dítě svůj nápad nebo návrh a pak jsem mohla pozorovat, jak jeho řešení ostatní přijímají. Dominantní děti s tím mívají problém a přicházejí s dalším řešením a dále se snaží prosadit. Pokud se děti nedokázaly dohodnout, přivolávaly na pomoc učitelku. V dramatizaci pohádky byla spolupráce mezi postavami vymezena rolí a děti neměly problém scénář respektovat.

4. Své chování přizpůsobovat prostředí, uvědomovat si různé sociální role.

Sociální vývoj dětí v průběhu docházky do mateřské školy prochází velkými proměnami. Nejstarší děti mají jasnou představu, jak se chovat a jednat v mateřské škole a velmi často si před jednáním, které není v souladu s pravidly, vypořádují, zda je nablízku učitelka. Mladší děti již tolik zábran nemají a také daleko častěji prosazují svůj

způsob jednání. V divadle se však všechny chovaly kultivovaně. V jednom s dílčích cílů jsem sledovala a podporovala autonomitu dětí při tvořivých činnostech. Děti kromě vlastního vyjádření s osobitými nápady také zkoušely uplatňovat nápady kamarádů, hledaly radu u učitelky. Ale například v konstruktivních hrách raději využívaly vlastní fantazii než tvorbu dle předlohy.

5. Dokázat se dohodnout i v případě problémové situace.

Přestože jsem své výchovně vzdělávací působení v průběhu projektové výuky zaměřila na podporu rozvoje sociálních dovedností a často jsme si s dětmi povídali o problematických situacích, řešili je a vysvětlovali vhodné jednání, přesto vznikaly konfliktní situace. Pozorovala jsem, že některé děti se snaží o dohodu a konfliktní situace nerozvíjejí, jsou schopny také ustoupit a neprosazovat se za každou cenu. Na druhé straně jsou děti, které nerady ustupují ze své představy, prosazují ji a chybí jim schopnost předcházet nesváru domluvou. Tyto děti jako řešení používají násilí a pokud se spor takto rozvine, přicházejí „žalovat“ učitelce. Dětem činí potíží neprosazovat se na úkor druhého a také dodržovat dohodnutá pravidla, což byly dílčí cíle, směřující k povědomí, jak řešit problémovou situaci.

Mohu však konstatovat, že došlo k dílčím pokrokům ve vztazích mezi dětmi a s tím spojenými osobnostními a sociálními dovednostmi. Toto tvrzení se opírá o výsledky pedagogického pozorování, které bylo uskutečněno po ukončení projektu (viz kapitola 6.4.3) a komparaci obou pozorování (viz kapitola 6.4.4).

Reflexe produktu projektu

Výstup projektu – vystoupení s dramatizací pohádky „O Šípkové Růžence“³ na mimoškolní aktivitě mateřské školy se zdařil nad očekávání. Děti se úspěšně, dle svých možností, schopností a v různé náročnosti aktivně zapojily. Oceněním jim byl potlesk všech diváků a reflexi jim přineslo shlédnutí videonahrávky vlastního výkonu i výkonu druhých doma a v mateřské škole. Dalším výstupem projektu je zhotovená kniha „Pohádka o Šípkové Růžence“⁴, která byla postupně vytvářena během projektové výuky a završena v prvních dnech po vystoupení dětí přidáním fotografií z akce. Finální výrobek je velmi zdařilý, estetický. Do činností, kterými bylo společné dílo průběžně

³ viz příloha 7

⁴ viz příloha 6

vytvářeno, se většinou zapojily děti starší, mladší často aktivitu pozorovaly. Kniha byla a ještě i dnes je v mateřské škole vystavena. Zvláště v začátcích jsem pozorovala děti, jak se u ní zastavují a seskupují, prohlížejí si ji a vedou mezi sebou rozhovory nad knihou. Za významné považuji okamžiky, kdy děti předváděly své dílo rodičům a prarodičům a provázely jeho prohlížení vysvětlováním a komentáři, které souvisely s průběhem projektové výuky. Podnítila jsem tak zájem rodičů o činnost mateřské školy a vyprovokovala komunikativní chvíle v rodinách, což v dnešní uspěchané a přetechizované době považuji za velmi přínosné.

Reflexe přínosu projektu

Projektovou výuku „Zahrajeme si pohádku“ považuji za úspěšně realizovanou. Její pozitivní přínos pro děti, vztahy mezi nimi a jejich osobnostní a sociální vývoj dokládá komparace dat obou pedagogických pozorování (viz kapitola 6.4.4).

6.4.3 Pedagogické pozorování dětí po ukončeném projektu – pozorování II.

Pozorování dle shodných podmínek a kritérií jsem realizovala opětovně po ukončené a reflektované projektové výuce v době od 2. dubna v trvání 15 dnů. Opět jsem si lístečkovou metodou poznamenávala projevy dětí, které jsem zaznamenala do přehledu v tabulce a vyhodnotila dle stejných oblastí. Z uskutečněného pozorování v třítydenním rozsahu byly zaznamenány údaje o převažujícím nikoliv momentálním chování a jednání dětí v osobnostně sociální sféře.

Tabulka 2

	dět 3-4 leté					dět 4-5 leté							dět 5-6 leté														
	dítě 1	dítě 2	dítě 3	dítě 4	dítě 5	dítě 6	dítě 7	dítě 8	dítě 9	dítě 10	dítě 11	dítě 12	dítě 13	dítě 14	dítě 15	dítě 16	dítě 17	dítě 18	dítě 19	dítě 20	dítě 21	dítě 22	dítě 23	dítě 24	dítě 25		
Projev dítěte – pozorování II.																											
1	+	+	+	0	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	-	-	+	+	+	0	+	+	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	+	-	-	-	-	-	+	+	
3	-	0	+	+	0	-	-	+	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	+	+	+	+	+	0	0	
4	-	0	0	-	-	+	0	0	0	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
5	+	0	+	-	+	+	+	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
6	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
7	-	-	-	+	0	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0	
8	-	-	0	+	0	0	0	+	0	0	-	-	-	0	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	+	0	
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
11	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
12	-	0	+	-	-	+	+	0	0	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	
13	+	-	-	+	+	0	-	-	+	+	-	-	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	
14	-	-	-	+	+	-	0	-	0	0	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0	
15	-	-	0	+	+	-	0	-	0	0	0	+	+	+	-	+	-	0	+	+	+	+	+	+	+	+	
16	-	+	+	-	0	0	0	-	+	+	+	+	+	0	+	0	+	0	+	+	+	0	+	+	+	+	
17	0	+	+	-	-	0	+	+	0	0	+	+	-	+	+	+	+	+	0	+	0	0	+	+	+	+	
18	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	0	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	
19	-	+	+	+	+	0	+	+	-	-	-	-	-	0	0	+	+	-	+	+	-	-	-	-	0	0	
20	0	+	0	+	+	0	+	+	+	+	0	+	+	0	0	-	0	+	+	+	+	+	+	0	+	+	
21	0	+	+	+	+	0	-	+	0	0	0	0	+	-	+	-	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	
22	0	-	-	-	-	0	-	-	+	+	+	+	0	0	-	-	0	-	+	+	+	+	+	+	0	0	
23	0	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
24	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	0	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	0	+	
25	+	0	+	0	0	+	0	0	+	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
26	-	-	-	-	-	0	-	-	0	0	+	+	+	0	0	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
27	0	-	-	-	-	+	0	-	-	-	+	0	+	-	-	0	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	
28	+	+	0	0	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	0	0	
29	-	-	-	+	+	0	+	0	-	-	0	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
30	-	-	-	0	0	0	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
31	+	+	0	0	+	+	0	0	+	+	+	0	+	+	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
32	+	+	0	-	-	+	-	-	+	+	0	+	0	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	

Komentář k tabulce 2

Tabulka zobrazuje kompletně záznam všech položek pro pozorování celé skupiny dětí, který je dále rozpracován podle shodných oblastí z pozorování I. v tabulkách 2.1 až 2.6.

Tabulka 2.1

Pozorování II. – oblast dětských vztahů	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %	
Chová se zdvořile k dětem.	10	40		12	48		3	12		0	0		0	0	
V interakcích s dětmi je soupeřivý/á.	0	0		10	40		4	16		9	36		2	8	
Projevuje se agresivně.	0	0		3	12		9	36		4	16		9	36	
Spolupracuje s ostatními.	4	16		9	36		9	36		3	12		0	0	
Chová se k ostatním vstřícně.	8	32		13	52		3	12		1	4		0	0	

Komentář k tabulce 2.1 – oblast dětských vztahů

Spolupráce s vrstevníky ze skupiny dětí není odmítána žádným dítětem a v četnosti „málokdy“ se projevily jen 3 děti. Děti se ve vrstevnické skupině chovají ve frekvenci „vždy“ a „často“ v 88 % zdvořile a v 84 % vstřícně. Soupeřivost ve vztazích se vyskytuje u 40 % dětí „často“, ale agresivita jen u 3 dětí.

Tabulka 2.2

Pozorování II. – oblast soužití s vrstevníky	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %		absolutní četnost	vyjádření v %	
Dítě se zapojuje do interakcí s vrstevníky.	17	68		7	28		1	4		0	0		0	0	
Hraje si po celou dobu samo.	0	0		1	4		3	12		4	16		17	68	
Je příliš zaměřeno na své potřeby.	2	8		1	4		9	36		3	12		10	40	
Má problém komunikovat s vrstevníky.	0	0		0	0		0	0		7	28		18	72	
Jen pozoruje ostatní, nezapojuje se do her a činností.	0	0		0	0		1	4		5	20		19	76	
Reaguje na komunikaci ostatních.	23	92		2	8		0	0		0	0		0	0	

Komentář k tabulce 2.2 – oblast soužití s vrstevníky

Ukázalo se, že absolutně soužití s dětmi ve skupině neodmítalo žádné dítě. Projevilo se to 96 % dětí, které se ve škále „vždy“ a „často“ zapojují do interakcí, tak i do her a činností. Reakci na komunikaci ostatních vykazovalo v této četnosti 100 % dětí. Mezi dětmi tedy nebylo žádné, které by stálo mimo dětskou skupinu. Hru o samotě vyhledávalo v četnosti „často“ 1 dítě a u 3 dětí bylo pozorováno mnohé zaměření na své potřeby.

Tabulka 2.3

Pozorování II. – oblast výběru partnera do hry	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %
Volí ke své hře více partnerů.	9	36		7	28		6	24		3	12		0	0	
Nejčastěji si hraje si se stejným/i partnerem/ry	0	0		16	64		4	16		5	20		0	0	
Hraje si nejčastěji se svými kamarády.	12	48		4	16		2	8		7	28		0	0	
Hraje si častěji s dítětem stejného pohlaví.	6	24		11	44		2	8		6	24		0	0	
Hraje si převážně se sociálně zdatným dítětem	10	40		3	12		7	28		3	12		2	8	
Volí hru podle dítěte, jehož hra ho zaujala.	3	12		11	44		8	32		2	8		1	4	

Komentář k tabulce 2.3 – oblast výběru partnera do hry

Ve skupině dětí se výrazně projevila společná hra se stejným/i partnerem/ry, a nad to hra se svými kamarády. 64 % dětí tuto skutečnost prokázalo v četnosti „vždy“ a „často“. Podobně četně si hledaly děti herního partnera stejného pohlaví a hru s více partnery, v 64 %. Také sociálně zdatné dítě je pro 52 % dětí z celkového počtu 25 dětí atraktivním partnerem do hry. Přitažlivou volbou pro vlastní hru se jevila také hra jiných dětí, a to pro 56 % dětí.

Tabulka 2.4

Pozorování II. – oblast řešení konfliktních situací	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %
Konfliktní situaci předchází domluvou.	3	12		6	24		1	4		11	44		4	16	
V konfliktní situaci používá násilí.	7	28		1	4		4	16		9	36		4	16	
V konfliktní situaci se rozpláče.	3	12		13	52		7	28		2	8		0	0	
Konflikt řeší "žalováním" učitelce.	6	24		9	36		7	28		3	12		0	0	
Konflikt uzavře dohodou.	3	12		6	24		6	24		9	36		1	4	

Komentář k tabulce 2.4 – oblast řešení konfliktních situací

Oblast řešení konfliktních situací projevila, že část dětí – 36 % dokázalo předcházet konfliktu domluvou, ale početnější část 60 % dětí (ve frekvenci „málokdy“ a „nikdy“), to nedokázalo. Ve 36 % ho chtěly řešit smírem. Jako strategii řešení rozbroje volí „vždy“ a „často“ plác 64 % dětí, žalování 60 % dětí a násilí 32 % dětí.

Tabulka 2.5 – oblast prosociálního jednání

Pozorování II. – oblast prosociálního jednání	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %
Pomůže kamarádovi radou.	15	60		7	28		3	12		0	0		0	0	
Půjčí kamarádovi hračku.	7	28		8	32		4	16		6	24		0	0	
Pomůže kamarádovi v jeho obtížích.	12	48		7	28		6	24		0	0		0	0	
Pomáhá ostatním s úklidem hraček.	5	20		6	24		6	24		4	16		4	16	
Vzdá se vedoucí role ve hře ve prospěch jiného.	5	20		7	28		4	16		6	24		3	12	

Komentář k tabulce 2.5

Oblast vzájemné pomoci mezi dětmi byla pozorována frekventovaně. Děti se chovaly prosociálně. Slovní radou pomohlo až 22 z 25 dětí a pomoc v obtížích nabídlo 19 dětí, což se pohybuje v rozmezí 76 % až 88 %. Avšak hračku ve škále „málokdy“ a „nikdy“ nepůjčí 24 % dětí, s úklidem nepomůže 32 % dětí a vedoucí role ve hře se nerado vzdává 36 % dětí.

Tabulka 2.6

Pozorování II. – oblast rozhodovacích dovedností	vždy			často			někdy			málokdy			nikdy		
	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %	absolutní	četnost	vyjádření v %
Dodržuje smluvená pravidla chování.	6	24		11	44		8	32		0	0		0	0	
Má problém rozhodnout se pro hru či činnost.	0	0		6	24		3	12		5	20		11	44	
Obtížně si volí potřebné pomůcky a hračky.	0	0		0	0		5	20		8	32		12	48	
Poznává nevhodné chování.	15	60		4	16		6	24		0	0		0	0	
Zorganizuje si hru.	10	40		5	20		6	24		4	16		0	0	

Komentář k tabulce 2.6 – oblast rozhodovacích dovedností

V 76 % děti sice poznaly nevhodné chování v položce „vždy“ a „často“, avšak rozhodnout se a dodržet smluvená pravidla zvládly v 68 %. Děti se v 64 % rozhodovaly pro hru a činnost bezproblémově, avšak 24 % dětí s tímto rozhodnutím v četnosti „často“ měla potíže. V případě zvolené činnosti již neměly děti problém zvolit si potřebné pomůcky a hračky, které ve hře budou využívat. Z celkového počtu si 60 % dětí si v relaci „vždy“ a „často“ hru umělo zorganizovat.

6.4.4 Komparace výsledků pedagogického pozorování I. s výsledky pedagogického pozorování II.

Abych získala povědomí o efektivitě pedagogického projektu zaměřeného na rozvoj osobnostních a sociálních dovedností dětí a zvláště jejich schopnost navazovat vztahy s vrstevníky, zvládnout soužití s ostatními v mateřské škole, vybírat si partnery do hry, navazovat kamarádské vztahy a umět řešit konfliktní situaci jsem porovnála výsledky pozorování I. (viz kapitola 6.4.1) s výsledky pozorování II. (viz kapitola 6.4.3)

Oblast dětských vztahů sledovala, jaká je vztahová rovina ve skupině dětí, sledovala vzájemné chování mezi dětmi. Zdvořilost v chování dětí byla pozorována s pozitivními změnami. Nárůst činil ze 76 % na 88 % dětí a to těch, které se v četnosti „vždy“ a „často“ takto chovaly. Došlo také k úbytku dětí, které se tímto způsobem ne vždy chovají, a to o 12 % (z 6 na 3 děti). Podobné výsledky byly zjištěny také ve vstřícnosti v chování dětí. Z původně 76 % bylo později vstřícných 84 % dětí a jen 4 oproti původním 6 dětem k takovému chování neinklinuje. Vztahy mezi dětmi charakterizuje také soupeřivost, která v obou pozorováních přinesla stejné výsledky. Většinově se tak projevovalo 40 % dětí (10 z 25 dětí) a pouze 2 děti se jevily beze snah soupeřit. Pozorování jsem měla zaměřeno také na agresivní projevy vyskytující se mezi dětmi. Komparace prokázala pozitivum v četnosti „nikdy“ z 24 % na 36 % dětí. Zájem o spolupráci s ostatními měly děti již v průběhu prvního pozorování. V relaci „vždy“ a „často“ to bylo 52 % a stejné procento vyšlo také v následném pozorování, avšak přibýlo dětí, které mají zájem spolupracovat ve škále „vždy“. K pozitivnímu posunu došlo především u 3 dětí, které na počátku kooperaci nevěnovaly pozornost a nyní ji zcela neodmítají. Jsou to děti 3-4 leté, které v září zahájily svou docházku do mateřské školy (MŠ), což je obvyklé vzhledem ke specifikům jejich věku.

Oblast soužití s vrstevníky sledovala zapojení dítěte do interakcí, her a činností s ostatními a jeho zájem a dovednost komunikovat, ale také jeho nadměrnou zaměřenost na své potřeby, či zájem zůstat osamělý. Zájem o komunikaci s vrstevníky projevíly děti v obou pozorováních čteně. Pozorovaná skupina dětí je velmi komunikativní a tak je v tomto směru aktivní. Přesto i zde došlo k pozitivnímu posunu a vývoji, 16 % dětí (4 děti) mající v pozorování I. v četnosti „někdy“ problém komunikovat s vrstevníky, mají

tuto potíží v pozorování II. už jen občas. Zároveň jsem pozorovala, že jsou děti vybaveny dovednostmi, které jim umožňují bezproblémově mezi sebou komunikovat. Potíž komunikovat s ostatními se většinou nevyaskytovala, ale původně se ukazovala u 16 % dětí (4 děti) ve škále „někdy“ a kladně se posunula do četnosti „málokdy“. Stejný počet dětí se pozitivně posunulo také v oblasti interakce. Nezúčastňovat se činností a pozorovat ostatní se týkalo 2 dětí v „časté“ volbě a pozorování II. přineslo zlepšení, ve kterém 24 dětí tento problém vůbec nebo většinou nemá. Dle výsledných dat úvodního pozorování si výlučně hru o samotě ve škále „nikdy“ nezvolí 44 % a v dalším pozorování už 68 % dětí. Soužití s vrstevníky bývá ovlivněno přílišnou zaměřeností dítěte na vlastní potřeby. Ta byla pozorována v četnosti „vždy“ a „často“ u 28 % dětí (7 dětí) a této zaměřenosti ubylo v dalším pozorování na 3 děti.

Pedagogická pozorování v **oblasti výběru partnera do hry** sledovala preference dětí při volbě hrového partnera. Velmi často je to kamarád, stejný hrový partner, sociálně zdatný jedinec a současně větší počet společníků v procentuálním zastoupení od 48 % do 60 %, jež bylo v pozorování II. ještě navýšeno v rozmezí od 52 % do 68 %. Partnera stejného pohlaví nejdříve raději volilo 28 % dětí a 56 % občas a v novém pozorování již 34 % dětí většinou a 54 % dětí občas. Zároveň si děti ke své přepřevážně zvolí hru podle dítěte, jehož hra ho zaujala, a to se zvýšilo z 36 % na 56 % dětí.

Věnovat pozornost **oblasti řešení konfliktních situací** v dětských interakcích je důležité, což potvrzuje skutečnost, že předcházet konfliktu domluvou většinou dokázalo jen 20 % dětí. Mezi pozorováním I. a II. nastal pozitivní posun, a to na 36 % dětí. U těchto dětí jsem sledovala snahu najít společnou cestu, domluvit se, hledat řešení. Samotný konflikt nejčastěji děti řešily pláčem a „žalováním“ učitelce v relaci „vždy“ a „často“, a to v 66 % až 68 %. Následné pozorování prokázalo, že stejná strategie byla snížena na 60% až 64 %. Jako další způsob řešení kolizní situace volí děti násilí, a to v 36 % případech „vždy“ a „často“. Navazující pozorování ukázalo 32 % dětí. Na druhé straně škály pak 44 % dětí většinou agresivitu nepoužije a jejich počet stoupl na 52 % dětí. Dovednost uzavřít konflikt dohodou prokázalo původně 24 % dětí a ve druhém vyhodnocování 36 % dětí.

Do **oblasti prosociálního jednání** jsem zařadila položky, u kterých děti projeví schopnost empatie a nesobecké myšlení a jednání ve prospěch jiného. Již pozorování I. prokázalo, že jen 2 děti v rozmezí „nikdy“ a „málokdy“ neposkytnou radu. V kontrolním pozorování došlo k pozitivnímu posunu, tyto děti již v uvedené relaci nefigurovaly. Poskytnout pomoc v obtížích se snažil ještě větší počet dětí. I v této oblasti nastalo drobné zlepšení. Již méně měly děti snahu pomoci jiným s úklidem hračky, vzdát se vedoucí role ve hře ve prospěch druhého a půjčit hračku. Pozorování I. vykazovalo ochotu dětí takto jednat ve 44 % až 48 %, pozorování II. přineslo výsledek 44 % až 60 %. Největší posun nastal ve schopnosti dětí půjčit kamarádovi hračku – o 16 %.

Oblast rozhodovacích dovedností zahrnuje položky, které se týkají volby a organizace hry, potřebných hraček či pomůcek a také vazby na poznání nevhodného chování a rozhodnutí dodržet smluvená pravidla. Rozhodnout se pro hru dokázalo nejprve 56 % dětí, následně 64 % dětí. Pozorovala jsem, že když už si děti hru zvolily, pak si lépe dokázaly vybírat vše potřebné ke hře. A to v úvodním pozorování činilo potíže 3 dětem v četnosti „často“ a následně již žádnému dítěti. Obě pozorování prokázala, že děti poznají nevhodné chování, neboť ho většinou rozpoznalo nejdříve 68 % a následně 76 % dětí. Avšak dovednost dodržet pravidla má nižší četnost – 56 % a 68 % v pozorování II. Zorganizovat si hru měly z počátku 2 děti v četnosti „vždy“ a v návazném pozorování již jen „často“. Hru s určitým řádem jsem pozorovala u 60 % dětí, a to v obou pozorováních.

6.4.5 Analýza dotazníkového šetření

Dotazníky⁵ v tištěné podobě jsem respondentům předávala osobně a stejně jsem postupovala u návratu, pokud někteří z nich nezvolili možnost elektronického vyplnění. Respondenti je obdrželi na začátku měsíce dubna 2012 a ponechala jsem jim prostor jednoho měsíce k jeho zpracování, uzávěrka byla k 1. květnu 2012. Zasluhou zájmu, kolegiality a participace kolegyně z mateřských škol ve městě mého profesního působení, mohu považovat výsledky dotazování za relevantní. Z rozdaných 31 se vrátilo 28 dotazníků, což činí 90,32 % návratnost. Z celkového počtu vyplnily paní ředitelky/vedoucí učitelky/učitelky elektronicky 9 dotazníků a 19 jsem si vyzvedla

⁵ viz příloha 4

osobně v mateřských školách. Data z jednoho dotazníku jsem do výzkumu nezapojila. Zjistila jsem, že jsou v dotazníku řešeny děti integrované s poruchou autistického spektra a děti takto diagnostikované se projevují specifickou sociální interakcí. Dotazníky byly respondenty vyplněny ve všech položkách a dle úvodní instrukce, proto mohlo být 27 dotazníků zařazeno k analýze.

V dotazníku jsem u šesti položek použila škálované otázky s rozpětím škály 1-5. Respondentům jsem na začátku škály, tedy pod číslicí 1 uvedla pojem „nikdy“ a na druhé straně škály pod číslicí 5 pojem „vždy“. Při vyhodnocování odpovědí představovaly číslice ve škále tyto pojmy:

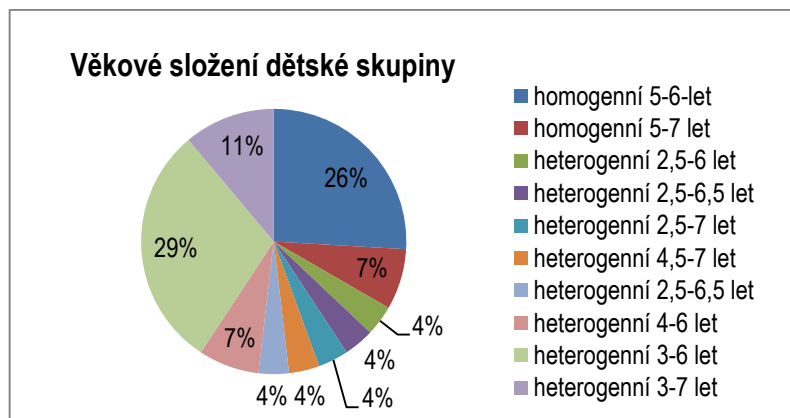
	Četnost sledovaného jevu				
číselný znak	1	2	3	4	5
škála	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy

Analýza otázek také zahrnuje srovnání závěrů dotazníkového šetření v jednotlivých otázkách se zobecněním výsledků pozorování, které jsem provedla po ukončené projektové výuce. Propojena je tak výzkumná část kvantitativní a kvalitativní.

Otázka č. 1 – věkové složení dětské skupiny

Tabulka a graf 3.1

	1. S jakou skupinou dětí pracujete?									
	homogenní		heterogenní							
	5-6-let	5-7 let	2,5-6 let	2,5-6,5 let	2,5-7 let	4,5-7 let	2,5-6,5 let	4-6 let	3-6 let	3-7 let
počet odpovědí	7	2	1	1	1	1	1	2	8	3
Celkem	9		18							



Komentář k tabulce a grafu 3.1

V otázce č. 1 jsem zjišťovala věkové uspořádání dětí ve skupině, které se staly součástí mého výzkumného šetření. V 66,67 % pobývají děti v mateřských školách z mého výzkumného vzorku v heterogenně uspořádaných skupinách a 33,33 % v homogenních. Výzkum ukázal na pestré škále věkového rozložení dětských skupin v havířovských mateřských školách. Podle mého názoru věkové složení dětské skupiny ovlivňuje psychosociální klima, vztahy mezi dětmi a rozšiřuje rejstřík projevů dětského chování a jednání, který mohou děti pozorovat u jiných či využívat ve vlastních interakcích.

Otázka č. 2 – děti mající problém sžít se s vrstevnickou skupinou

Tabulka a graf 3.2

	2. Kolik se vyskytuje ve Vaší třídě dětí, které mají problém sžít se se skupinou vrstevníků?				
	žádné dítě	jedno dítě	dvě děti	tři děti	jiný počet dětí
počet odpovědí	6	14	5	2	0



Komentář k tabulce a grafu 3.2

22 % respondentů uvedlo, že se mezi dětmi nevyskytuje žádné, které by stálo mimo dětskou skupinu. Avšak v 78 % se vyskytly 1-3 děti mající tuto potíž, což je závažná informace s ohledem na skutečnost, že učitelky posuzovaly děti 5-6 leté. Respondenty nejvyšší uvedený počet – 3 děti, které mají problém začlenit se mezi ostatní děti, se vyskytuje v 7 %. Nejčastěji bylo uvedeno 1 dítě, které se s ostatními nesžilo, což tvořilo 52 % výzkumného vzorku.

Otázka č. 3 – doba trvání, po kterou se má dítě problém se zapojit mezi vrstevníky

Tabulka a graf 3.3

	3. Problém dítěte sžít se se skupinou vrstevníků má trvání:		
	krátkodobé	dlouhodobé	trvalé
počet odpovědí	7	13	7



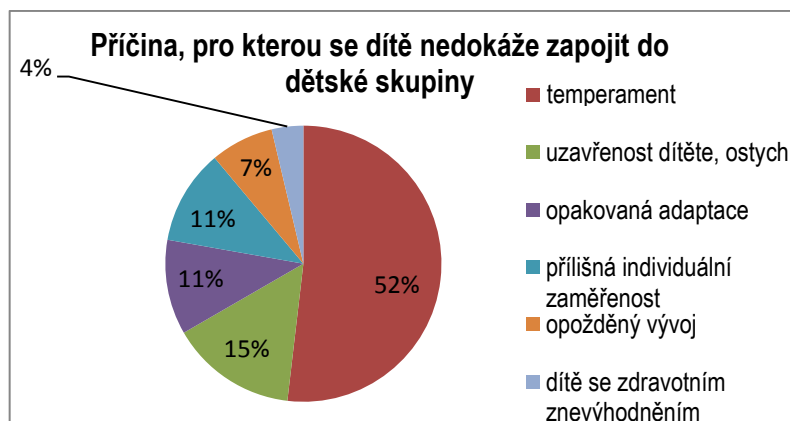
Komentář k tabulce a grafu 3.3

Respondenti uvedli, že v 26 % bývá doba, po kterou mají děti problém sžít se s dětskou skupinou krátkodobá. Avšak dotazníkové šetření přineslo zjištění, že se děti potýkají s touto potíží dlouhodobě až trvale v 74 %. A to je u 5-6 letých dětí znepokojující.

Otázka č. 4 – příčina, pro kterou se dítě nedokáže zapojit do dětské skupiny

Tabulka a graf 3.4

	4. Jaká je příčina problému dítěte zapojit se do skupiny vrstevníků v předškolním věku?						
	pohlaví	temperament					
			uzavřenost dítěte, ostých	opakovaná adaptace	přílišná individuální zaměřenost	opožděný vývoj	dítě se zdravotním znevýhodněním
počet odpovědí	0	14	4	3	3	2	1



Komentář k tabulce a grafu 3.4

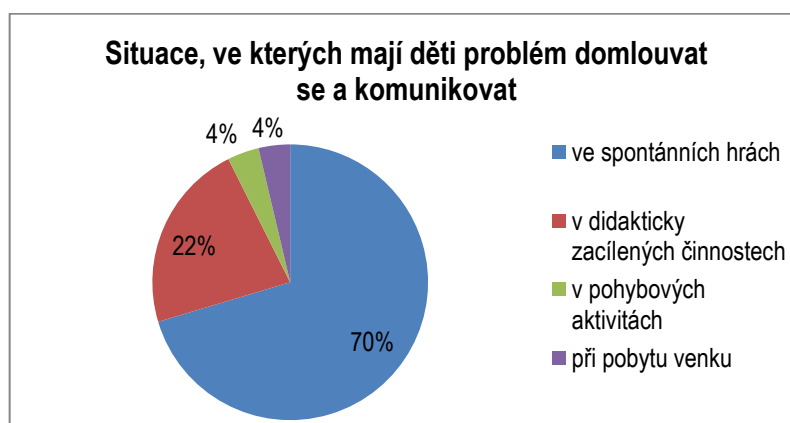
Nejčastější 52 % příčinou, jak vyplývá z vyhodnocení, pro kterou se dítě nedokáže zapojit do skupiny dětí, je jeho temperament. Dalších 13 možností vyslovily učitelky a daly se shrnout do pěti oblastí. Nejčteněji uváděným důvodem byla uváděna uzavřenost dítěte – v 15 % případů, shodně pak po 11 % v případě opakované adaptace

dítěte a v jeho nadměrné individuální zaměřenosti. Zbývajících 11 % zastoupil opožděný vývoj dítěte či jeho zdravotní znevýhodnění.

Otázka č. 5 – situace, ve kterých mají děti problém domlouvat se a komunikovat

Tabulka a graf 3.5

	5. Ve kterých situacích nejčastěji mají děti problém se schopností domlouvat se a komunikovat mezi sebou?				
	ve spontánních hrách	v didakticky zacílených činnostech	v pohybových aktivitách	při pobytu venku	v jiných činnostech
počet odpovědí	19	6	1	1	0



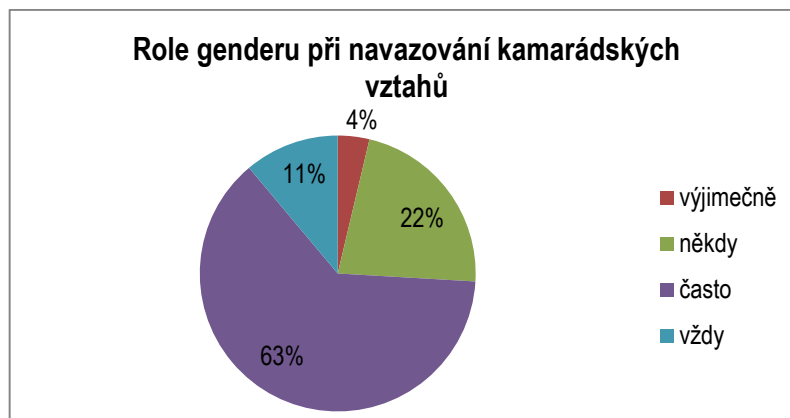
Komentář k tabulce a grafu 3.5

Největší procento respondentů – 70 % soudilo, že problém dětí domlouvat se a komunikovat mezi sebou se objevuje v situacích, které nastanou ve spontánních hrách. Výrazně méně se tato potíž vyskytuje v didakticky zacílených činnostech, a to v 22 %. V oblasti jiných činností se objevuje pouze u 2 respondentů a další varianty respondentů uvedeny nebyly.

Otázka č. 6 – role genderu při navazování kamarádských vztahů

Tabulka a graf 3.6

	6. Navazují děti přednostně kamarádské vztahy s dítětem stejného pohlaví? (označte na bodové škále)					
	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy	nedokáží se vyjádřit
počet odpovědí	0	1	6	17	3	0



Komentář k tabulce a grafu 3.6

Genderová role při navazování kamarádských vztahů u dětí hraje dle výsledku šetření významnou roli. V dotazníkovém šetření bylo učitelkami uvedeno, že 74 % dětí většinou vybírá kamaráda stejného pohlaví. Pouze 1 respondent uvedl možnost „výjimečně“ a relace „nikdy“ se nevyskytla.

Otázka č. 7 – doba trvání kamarádských vztahů mezi dětmi

Tabulka 3.7

	7. Jaké trvání kamarádských vztahů mezi dětmi ve Vaší třídě převažuje?	
	krátkodobé	dlouhodobé
počet odpovědí	1	26

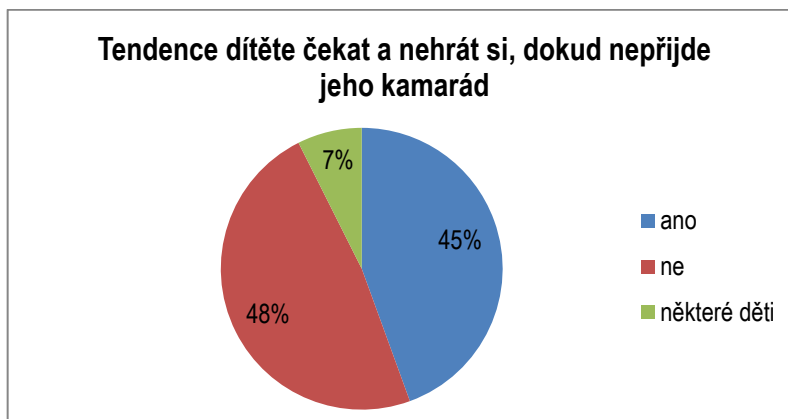
Komentář k tabulce 3.7

Téměř ke shodě, a to v 96,3 % došlo u respondentů v posouzení délky navázaných kamarádských vztahů mezi dětmi 5-6 letými v jejich třídě MŠ. Jednoznačně vyplynulo, že se jedná o dlouhodobá kamarádství.

Otázka č. 8 – tendence dítěte čekat a nehrát si, dokud nepřijde jeho kamarád

Tabulka a graf 3.8

	8. Má dítě, které navázalo kamarádský vztah, tendenci čekat a nehrát si, dokud nepřijde jeho oblíbený kamarád?		
	ano	ne	některé děti
počet odpovědí	12	13	2



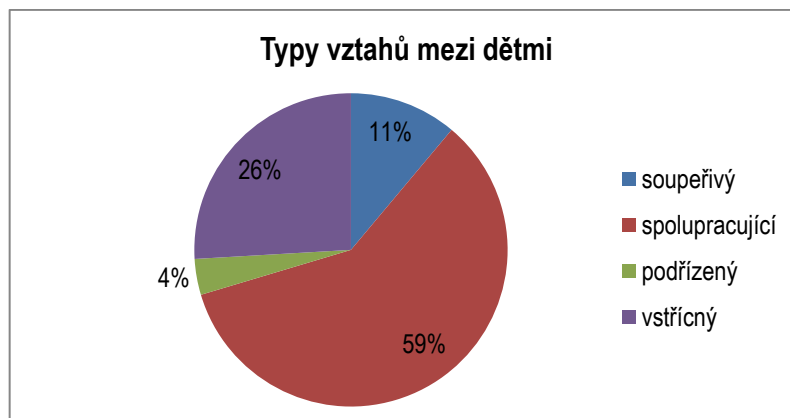
Komentář k tabulce a grafu 3.8

Při pohledu na sumáře odpovědí k otázce lze vyvodit, že čekat a nehrát si, dokud nepřijde kamarád dítěte, má ambivalentní výsledek a s nevýznamným rozdílem. 48 % respondentů totiž zvolilo možnost „ne“ a 45 % možnost „ano“. Zbývající respondenti se přiklonili k eventualitě „některé děti“.

Otázka č. 9 – typy vztahů mezi dětmi

Tabulka a graf 3.9

	9. Jaký typ vztahu mezi dětmi nejčastěji převažuje?					
	soupeřivý	spolupracující	podřízený	vstřícný	odmítavý	jiný
počet odpovědí	3	16	1	7	0	0



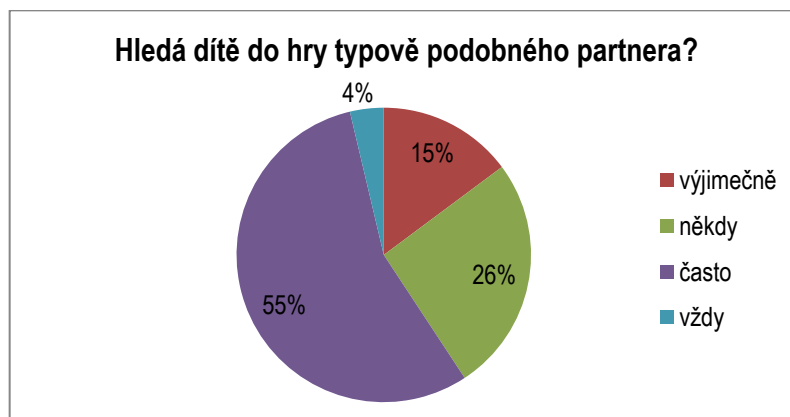
Komentář k tabulce a grafu 3.9

Respondenty nejčastěji uváděným převažujícím typem vztahu mezi dětmi je vztah spolupracující, a to v 59 %. Dále se v 26 % respondenti vyjádřili pro vztah vstřícný. Uvedených 85 % tedy vytvořilo skutečnost, že mezi dětmi převládají vztahy pozitivně založené. Soupeřivost ve vztahu byla uvedena v 11 % a pouze jeden respondent usoudil, že převažují vztahy podřízené. Vztah odmítavý a vztah definovaný samotnými učitelkami, který by vystihoval situaci mezi posuzovanými dětmi, zvolen nebyl.

Otázka č. 10 – hledá dítě do hry typově podobného partnera?

Tabulka a graf 3.10

	10. Hledají děti ke společné hře dítě, které je podobný typ jako ony samy? (převažující možnost uveďte na bodové škále)					
	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy	nedokáží se vyjádřit
počet odpovědí	0	4	7	15	1	0



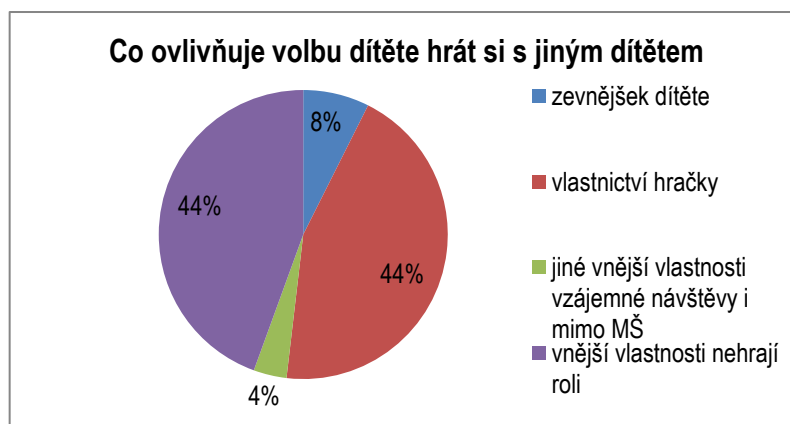
Komentář k tabulce a grafu 3.10

Vyhodnocení této otázky ukázalo, že většinou, a to v 59 % děti volí hrového partnera, který je mu typově podobný. Také četnost „někdy“ je zastoupena významnými 26 % respondentů. Lze tedy usuzovat, že podobný typ partnera jako je dítě samo, bývá u 5-6 letých dětí vybírán přednostně.

Otázka č. 11 – co ovlivňuje volbu dítěte hrát si s jiným dítětem

Tabulka a graf 3.11

	11. Co podle Vašeho názoru nejčastěji ovlivňuje volbu dítěte společně si hrát s jiným dítětem?			
	zevnějšek dítěte	vlastnictví hračky	jiné vnější vlastnosti	vnější vlastnosti nehrají roli
			vzájemné návštěvy i mimo MŠ	
počet odpovědí	2	12	1	12



Komentář k tabulce a grafu 3.11

Respondenti se procentuálně téměř shodli, avšak ne názorově. 44 % z nich usoudilo, že vnější vlastnosti nehrají roli u dítěte při výběru jiného dítěte do hry a 52 % soudí, že ji může ovlivnit vlastnictví hračky či zajímavého předmětu či zevnějšek dítěte. Jedna učitelka volila vlastní odpověď.

Otázka č. 12 – volba sociálně zdatného dítěte do společné hry

Tabulka a graf 3.12

	12. Volí děti společnou hru s dítětem sociálně zdatným? ☐					
	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy	nedokáží se vyjádřit
počet odpovědí	0	0	9	15	3	0



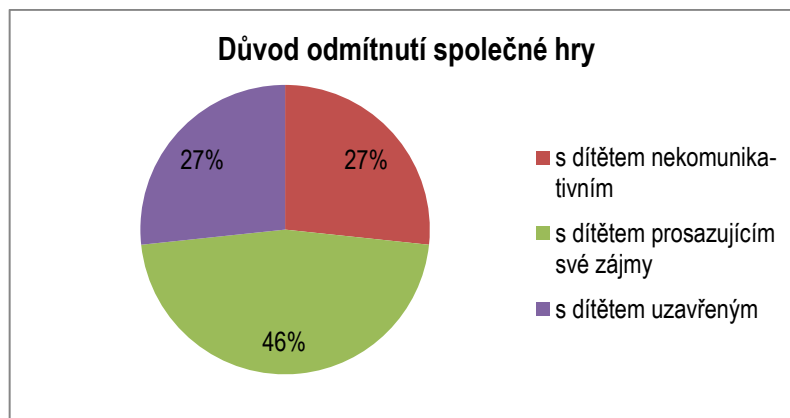
Komentář k tabulce a grafu 3.12

Ze zpracovaných odpovědí vyplynula výrazná volba sociálně zdatného partnera. Znamená to, že 67 % dětí posuzovaných v dotazníkovém šetření láká partner sociálně zdatný, tedy ten, který dokáže vyjádřit své pocity, potřeby a zájmy, ale zároveň při tom bere ohled na druhého. Takové dítě umí komunikovat, vnímat situace v interakcích a přiměřeně na ně reagovat verbálně i nonverbálně.

Otázka č. 13 – důvod odmítnutí společné hry

Tabulka a graf 3.13

	13. S jakým dítětem nejčastěji odmítají děti společnou hru?				
	s dítětem, které má sklony k agresivnímu jednání	s dítětem nekomunikativním	s dítětem prosazujícím své zájmy	s dítětem uzavřeným	s jiným
počet odpovědí	0	4	7	4	0



Komentář k tabulce a grafu 3.13

Děti nekomunikativní a uzavřené se v 54 % odpovědí ukazují pro ostatní vrstevníky herně nezajímavé a odmítané. Dále jsou to děti prosazující své zájmy, které nemají snahu spolupracovat, domluvit se a ustoupit, a to ve 46 % odpovědí. Překvapivý je závěr, že žádný respondent neuvedl odmítnutí společné hry s dítětem, které má sklony k agresivnímu jednání.

Otázka č. 14 – reakce dětí na nepřijetí do zvolené hry

Tabulka a graf 3.14

	14. Zvládnou děti pocit zklamání a lítosti, když nejsou přijaty do hry s dítětem, které si vybraly? (ohodnoťte na bodové škále)					
	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy	nedokáží se vyjádřit
počet odpovědí	0	6	17	4	0	0



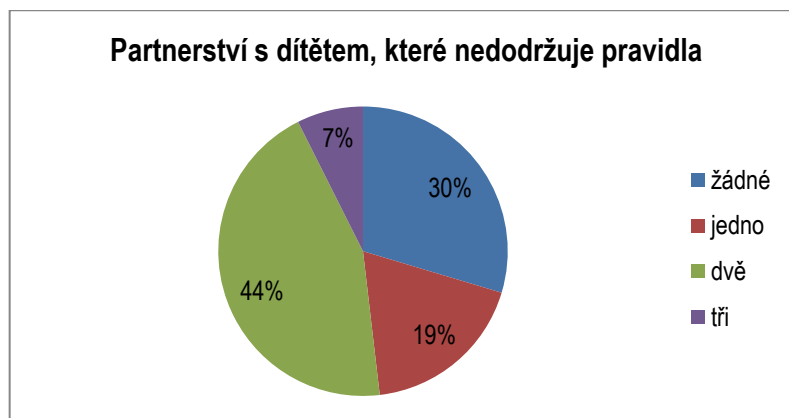
Komentář k tabulce a grafu 3.14

Šetření ukázalo, že nejvíce – 85 % učitelek zaznamenalo, jak nelehce děti zvládnou pocit zklamání z nepřijetí do hry s vybraným dítětem. Znamená to pro ně rozčarování, které často obtížně řeší a přizvou učitelku, aby jim pomohla jejich požadavek prosadit. Je však žádoucí, aby učitelka ponechala co nejširší prostor pro komunikaci, vyjednávání dětí a procvičení jejich sociálních dovedností. Teprve pokud se děti nedohodnou, měla by pomoci dítěti najít jinou aktivitu.

Otázka č. 15 – partnerství s dítětem, které nedodrží pravidla

Tabulka 3.15

	15. Kolik dětí se přidává k dítěti, které nerespektuje a nedodrží daná pravidla chování ve skupině nebo pravidla ve hře?				
	žádné	jedno	dvě	tři	více než tři, uveďte
počet odpovědí	8	5	12	2	0



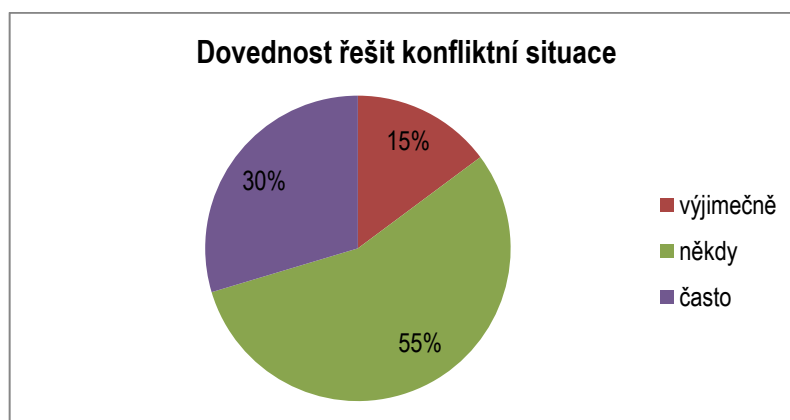
Komentář k tabulce a grafu 3.15

Je zřejmé, že dle nejčastějších odpovědí respondentů se jedno až tři děti přidávají k tomu, které se chová odlišně v přijímání pravidel chování, soužití nebo pravidel ve hře. Těchto 19 odpovědí utvořilo 70 %. Zajímavý je i počet odpovědí, které vypovídají, že se žádné dítě nepřidává k takovým dětem (30 % respondentů). Odpovědi ukázaly, že je pro děti přitažlivé vyzkoušet si spolu s jiným dítětem pravidlům se nepodřídít.

Otázka č. 16 – dovednost řešit konfliktní situace

Tabulka a graf 3.16

	16. Umí děti řešit konfliktní situace, které mezi nimi vzniknou?					
	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy	nedokáží se vyjádřit
počet odpovědí	0	4	15	8	0	0



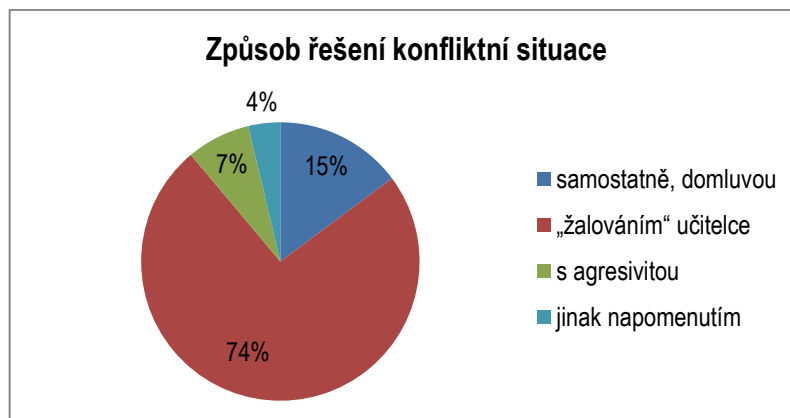
Komentář k tabulce a grafu 3.16

Ukazuje se, že řešit konfliktní situace se daří dětem sporadicky. Dokládá to 70 % respondentů, kteří se nejčastěji vyjádřili možností „někdy“. Na druhé straně 8 odpovědí, tedy 30 % dětí 5-6 letých, se většinou dokáže v kolizních situacích chovat sociálně zdatně a jsou schopny v interakci vzájemně zohlednit zájmy druhého a nalézt řešení a dohodu. Je očividné, že tyto děti se dokáží jak prosazovat, tak i ustupovat.

Otázka č. 17 – způsob řešení konfliktní situace

Tabulka a graf 3.17

	17. Jak děti nejčastěji řeší konfliktní situace ve skupině či s kamarádem?				
	samostatně, domluvou	„žalováním“ učitelce	s agresivitou	pláčem	jinak
					napomenutím
počet odpovědí	4	20	2	0	1



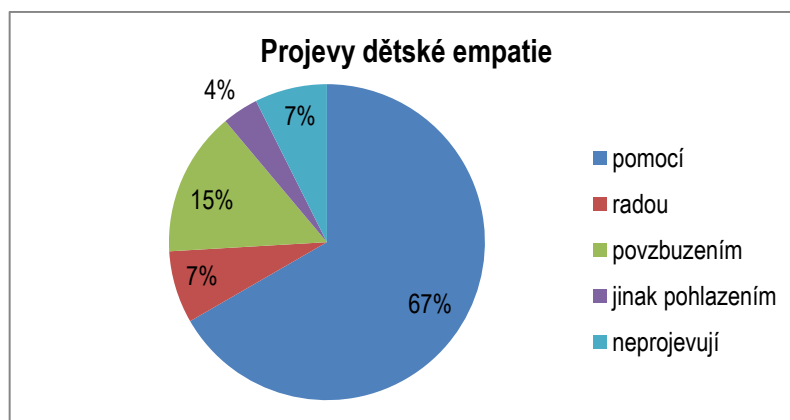
Komentář k tabulce a grafu 3.17

Výrazně většinový názor respondentů je zastoupen 74 % a uvádí, že nejčastěji děti řeší konflikt „žalováním“ učitelce. Jen nevýznamný počet učitelek se přiklonil k nejčastější možnosti řešení konfliktu s agresivitou a jedna kolegyně uvádí, že děti řeší konflikt napomenutím. Přestože podle minulé otázky téměř 1/3 dětí častokrát vyřešila neshody mezi sebou, pokud se jedná o nejčastější řešení, pak těchto dětí ubylo na 15 %.

Otázka č. 18 – projevy dětské empatie

Tabulka a graf 3.18

	18. Jakým způsobem projevují děti empatii vůči druhým?				
	pomocí	radou	povzbuzením	jinak	neprojevují
				pohlazením	
počet odpovědí	18	2	4	1	2



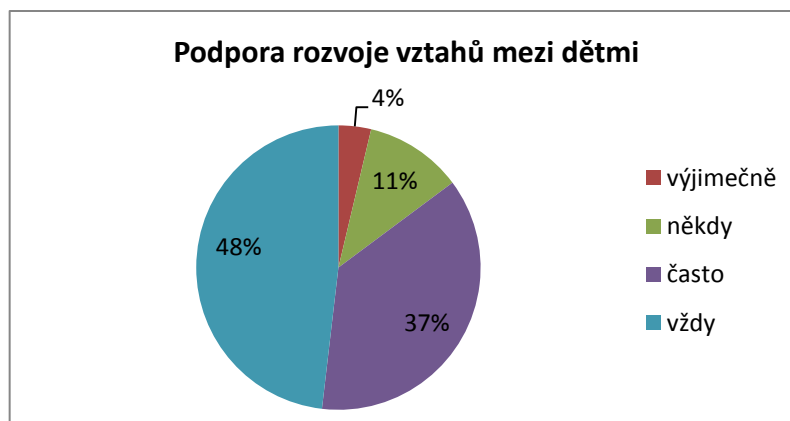
Komentář k tabulce a grafu 3.18

Vysoké procento odpovídajících učitelek, a to 93 %, je přesvědčeno, že děti empatii svým vrstevníkům projevují. Podle četnosti ji nejčastěji, v 67%, dají najevo pomocí a výrazně méně pak povzbuzením a radou, což souvisí s úrovní schopnosti se vyjádřit. Jedna učitelka uvedla vlastní odpověď, podle které projevují děti empatii také taktilně, a to pohlazením.

Otázka č. 19 – podpora rozvoje vztahů mezi dětmi

Tabulka a graf 3.19

	19. Podporují rozvoj vztahů mezi dětmi společné zážitky a spolupráce? (ohodnoťte na bodové škále)					
	nikdy	výjimečně	někdy	často	vždy	nedokáži se vyjádřit
počet odpovědí	0	1	3	10	13	0



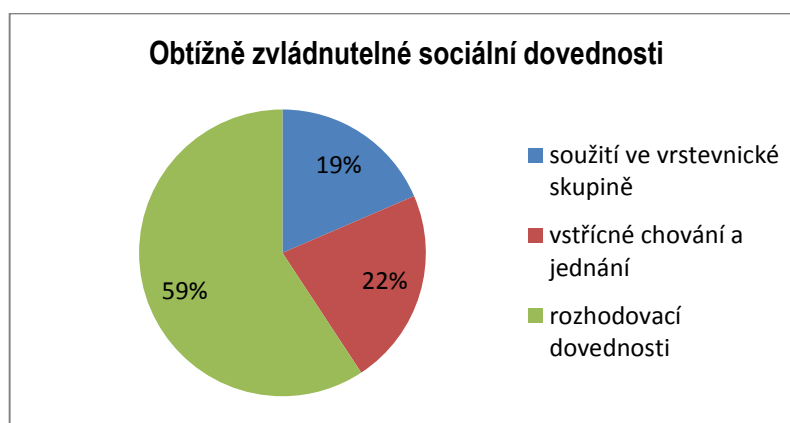
Komentář k tabulce a grafu 3.19

V této otázce dotazníkového šetření jsem zjišťovala názor učitelek, zda považují kooperativní činnosti a společné zážitky za podpůrný prostředek pro rozvoj vztahů mezi dětmi. Významná většina, 85 % z nich, je přesvědčena, že mají závažný význam. Ukazuje to na kvalitní práci učitelky a významnou podporu osobnostně sociálního rozvoje dítěte. Pokud učitelka záměrně připravuje aktivity, ve kterých děti spolupracují a mají společné prožitky, pak na těchto komponentách vědomě pracuje.

Otázka č. 20 – obtížně zvládnutelné oblasti sociálních dovedností

Tabulka a graf 3.20

	20. Které sociální dovednosti jsou obtížně zvládnutelné pro děti šestileté?			
	soužití ve vrstevnické skupině	vstřícné chování a jednání	rozhodovací dovednosti	jiné
počet odpovědí	5	6	16	0



Komentář k tabulce a grafu 3.20

Tato otázka zjišťovala, které oblasti sociálních dovedností jsou těžce dosažitelné i pro děti šestileté. Kromě tří skupin předložených v dotazníku, nebyly respondenty jiné varianty uvedeny. Nejvíce, 59 % učitelek považuje pro děti za obtížné zvládnout rozhodovací dovednosti, do kterých jsem zahrnula např. dovednost přijmout odpovědnost za své jednání, umět vyjádřit svůj názor, pochopit negativní důsledky svého chování a jednání, podřídit se kompetentní autoritě. Na těchto dovednostech se značně podílí i kognitivní dovednosti. Téměř shodně náročné, a to 22 % a 19 %, hodnotí učitelky dovednosti potřebné k soužití ve vrstevnické skupině (např. uplatnit se ve vrstevnické skupině, schopnost spolupracovat, tolerovat odlišnosti u druhých, respektovat pravidla soužití a hry) a umění vstřícně se chovat a jednat (např. schopnost empatie, mít pochopení a snahu pomoci druhému, ochotu podělit se, omítat násilí). Což je ryze sociální oblast.

Otázka č. 21 – problematické sociální dovednosti

Tabulka 3.21

21. Uveďte prosím 1-3 konkrétní sociální dovednosti, které obtížně zvládají děti 5-6 leté:		
		počet odpovědí
1	Zodpovědnost za své chování a jednání.	12
2	Respektovat pravidla.	9
3	Být empatický.	9
4	Spolupráce s vrstevníky.	7
5	Komunikační dovednosti.	7
6	Respektovat názor druhého.	6
7	Dovednost řešit problém.	4
8	Odmítat násilí.	3

Komentář k tabulce 3.21

V této otevřené otázce byli respondenti vyzváni, aby podali výčet 1-3 konkrétních sociálních dovedností, které si děti 5-6 leté obtížně osvojují. Respondenty bylo předloženo 28 položek a u 13 z nich došlo ke shodě v názoru. Dle shody jsem výčet kategorizovala do 8 oblastí. Nejvíce učitelek se shodlo v názoru (21 % odpovědí), že děti 5-6 leté nezvládají nést zodpovědnost za vlastní chování a jednání, kam jsem zařadila např. pochopit důsledky vlastního chování a jednání a umět ho zhodnotit a obhájit. Z 16 % odpovědí vyplynulo, že dětem činí potíže respektovat a dodržovat pravidla. Učitelky uváděly pravidla soužití, her a společenského chování. Se stejným procentuálním výsledkem označili respondenti problematickou oblast empatických projevů, pod kterou jsem zařadila odpověď mít pochopení pro odlišnost jiných a být ohleduplný. Jako další nesnadnou oblast uvedly učitelky komunikační dovednosti (12 % odpovědí), pod které jsem zahrnula např. umění naslouchat druhým, neskákat do řeči a vyčkat až na mě přijde řada. Stejně tak byla učitelkami vyhodnocena spolupráce s vrstevníky, kam jsem přiřadila dovednost vzdát se vedoucí role ve hře, schopnost vyjádřit svůj názor, odložit přání na pozdější dobu a zvládnout prohru.

Otázka č. 22 – připravují učitelky v MŠ činnosti rozvíjející vztahy mezi dětmi?

Tabulka 3.22

22. Připravujete řízené činnosti na rozvoj vztahů ve skupině?		
odpověď		počet odpovědí
NE		1
ANO	Herní aktivity	24
	Komunikativní aktivity	20
	Kooperativní činnosti	16
	Literární činnosti	4

Komentář k tabulce 3.22

Otázka byla koncipována v první fázi jako uzavřená a pokud respondent volil odpověď „ano“, pak byl požádán otevřenou otázkou, aby vypsál druhy činností, které řízeně připravuje pro rozvoj vztahů v dětské skupině. Pouze jedna učitelka uvádí, že nepřipravuje záměrně činnosti podporující rozvoj vztahů ve skupině dětí. Aniž bych chtěla negovat prohlášení uvedené učitelky, jsem přesvědčena, že skutečnost je jiná, jen kolegyně ne zcela otázku pochopila. V minimálním rozsahu jsou zcela určité aktivity připravovány všemi učitelkami v MŠ, ale ukazuje to u kolegyně na potřebu znovu prostudovat RVP PV a více se zamýšlet nad svou prací. Ostatní respondenti se vyjádřili kladně a uvedli 15 aktivit a činností, které ve své práci s dětmi v předškolním věku využívají. Téměř všechny (kromě tří) byly jmenovány vícekrát. Odpovědi učitelek jsem dle obsahu kategorizovala do čtyř oblastí. V nejčastěji jmenovaných herních aktivitách (38 %) byly uváděny dramatické, pohybové, prosociální, společenské a hry s pravidly. Dále jsou početně zastoupeny komunikativní aktivity (31 %), pod kterými figuroval komunitní a diskuzní kruh, skupinové rozhovory a řešení modelových situací. Třetí v pořadí (25 %) byly zastoupeny kooperativní činnosti, pod které jsem zařadila kooperativní činnosti ve dvojicích, skupinové kooperativní činnosti výtvarné, pracovní, kognitivní a společné prožitkové činnosti. Poslední oblast utvořily literární činnosti (6 %), kam jsem zahrнула práci s knihou a poslech příběhů s následným využitím.

6.5 Shrnutí výzkumné části

Všechny etapy pedagogického výzkumu jsem uskutečnila dle původního záměru a harmonogramu. Data, která jsem v jeho průběhu získala, jsem analyzovala,

zpracovávala a vyhodnocovala dle jednotlivých výzkumných cílů, ale také jsem závěry některých metod výzkumu propojila a mohla tak porovnat zjištěnou pedagogickou realitu.

6.5.1 Vyhodnocení výzkumného cíle 1

Ke splnění cíle 1 jsem směřovala šesti výzkumnými otázkami, na které jsem odpovědi nacházela pozorováním skupiny 25 předškolních dětí věkově heterogenně uspořádané ve vstupním pozorování I. Analýza výsledků tohoto pozorování (viz 6.4.1) mi umožnila odpovědět na výzkumné otázky:

VO 1.1: Jaké vztahy mezi dětmi převládají?

Při zjišťování, jaké vztahy mezi dětmi převládají, jsem se v pozorování dětí zaměřila na sledování dovednosti chovat se k sobě vstřícně a zdvořile; sledovala jsem, zda jsou děti v interakcích soupeřivé, jestli se projevují agresivně a zda s ostatními spolupracují.

Ze zjištění lze vyvodit, že vztahy ve sledované skupině dětí jsou převážně vstřícné (84 % dětí), zdvořilé (88 % dětí) a mnohdy spolupracující (52 % dětí). Ve vztazích se také občas projevuje soupeřivost (56 %) a agresivita dětí (48 %). Toto mé tvrzení mohu podpořit výsledkem dotazníkového šetření, podle kterého respondenti nejčastěji definovali vztah dětí jako spolupracující a vstřícný (85 %).

VO 1.2: Co brání dětem zvládnout soužití ve vrstevnické skupině?

Pro objasnění této otázky jsem pozorovala, zda se dítě zapojuje do interakcí s vrstevníky, reaguje na komunikaci ostatních a jestli nemá problém s nimi komunikovat. Zajímalo mě, jestli si dítě hraje si po celou dobu samo, nebo jen pozoruje ostatní a nezapojuje se do her a činností a zda mu nebrání v zapojení se mezi ostatní přílišná zaměřenost na své potřeby.

Z uvedených závěrů vyvozují, že dětem při zvládání soužití ve skupině brání jejich zvýšené nasměrování na vlastní potřeby (48 % dětí), ze kterých nechťejí slevit a nechťejí je podřídít sociální situaci a sociální roli, ve které se v MŠ ocitají. Za významnou příčinu je respondenty považován temperament dítěte (52 %) a jeho

uzavřenost (15 %), pro kterou si raději hraje samo. Za touto uzavřeností, zvláště pokud je dlouhodobá, se však může skrývat ostych, nízké sebevědomí dítěte, následek nevhodné či nepřiměřené interakce ze strany učitelky, ale také problém na straně dítěte.

VO 1.3: Jaké partnery si děti vybírají do své hry?

Ke zjištění výběru herního partnera jsem sledovala, zda si děti nejčastěji hrají se svými kamarády, zda se stejným/i partnerem/ry, jestli volí ke své hře více partnerů a častěji stejného pohlaví. Zajímalo mě, jakou roli zastává zaujetí hrou jiného dítěte a účast v aktivitě se sociálně zdatným dítětem.

Mohu konstatovat, že si děti většinou volí hru s více partnery (64 % dětí). Převážně se jedná o děti, se kterými navázaly kamarádství (68% dětí) a zároveň jsou stejného pohlaví (48 % dětí a 74 % respondentů). Tento jev má, v případě mého výzkumu, platnost zvláště u nejstarších dětí. Taktéž je významným momentem při volbě herního partnera zaujetí hrou jiného dítěte (56 % dětí) a hra se sociálně zdatným partnerem (52 % dětí). Ze závěrů dotazníkového šetření mohu u dětí potvrdit zájem o herního partnera sociálně zdatného (89 % respondentů).

VO 1.4: Jak děti převážně řeší konflikty?

Odpověď na tuto otázku jsem získala pozorováním dětí, které bylo zaměřeno na zjištění, jestli mají děti dovednost konfliktní situaci předcházet domluvou a v závěru ji uzavřít dohodou. Zároveň mě zajímaly taktiky dětí řešení již vzniklé kolizní situace. A to, zda používá násilí, rozplácou se nebo ho řeší "žalováním" učitelce.

Vypozorovala jsem, že nenechat konflikt rozvinout a předejít mu domluvou je obtížná dovednost, kterou zvládá asi 1/3 dětí (36 %). Uzavření dohody v konfliktu je pro děti také nesnadné (36 % dětí) a často dítě, které pociťuje křivdu, odchází pro pomoc k učitelce (až 60 % dětí), či použije násilí (32 % dětí) a rozplácí se (64 % dětí). Strategii řešit konflikt plácem, agresivitou a žalováním učitelce děti volí často a čekají, že situaci za ně vyřeší. I z odpovědí učitelek v dotazníku vyplynulo, že nejčastějším způsobem řešení rozporů je žalování učitelce (74 % respondentů).

VO 1.5: Projevují se děti ve vztahu ke svým vrstevníkům prosociálně?

Ve sféře prosociálních projevů jsem zaměřila svou pozornost na skutečnost, zda děti pomohou kamarádovi radou nebo mu poskytnou pomoc v obtížích. Jestli jsou ochotny půjčit kamarádovi hračku, vzdát se vedoucí role ve hře ve prospěch jiného a pomoci ostatním s úklidem hraček.

Z analýz vyplynulo, že se děti umí vcítit do pocitů druhého a ochotně přispěchají s pomocí (76 % dětí) a ještě rychleji s radou (88 % dětí). Tuto skutečnost potvrzují také kolegyně, které v dotazníku na otázku „Jakým způsobem děti projevují empatii vůči druhým“ nejčastěji uvedly pomoc (67 % respondentů). Již méně často se děti vzdávají vedoucí role ve hře ve prospěch jiného dítěte (48 % dětí), půjčí hračku kamarádovi (60 % dětí), či mu pomohou s úklidem jeho hraček (44 % dětí).

VO 1.6: Jsou pro děti obtížně zvládnutelné rozhodovací dovednosti, a jaké především?

K vyhodnocení zvládání rozhodovacích dovedností u dětí jsem pozorovala, jak dodržují smluvená pravidla chování, jestli poznají nevhodné chování, zda se umí rozhodnout pro hru či činnost a zvolit potřebné pomůcky a hračky. A také nakolik si děti umí zorganizovat hru.

Z pozorování lze vyvodit, že asi ¼ dětí mívá problém zvolit si činnost či hru. Pokud si ji však zvolí, pak již lépe vybírají potřebné hračky a pomůcky (80 % dětí) a umějí si hru zorganizovat (70 % dětí). Dále také z vyhodnocení vyplynulo, že děti většinou znají domluvená pravidla chování (76 % dětí), avšak existuje tady rozpor. Děti poznají a vědí, že jejich chování a jednání se neslučuje s domluvenými pravidly, ale přesto se takto zachovávají (68 % dětí), nebo se k nepatřičným projevům jiného dítěte přidávají (56 % respondentů). Zvládnutí rozhodovacích dovedností, pod které jsem respondentům uvedla např. přijmout odpovědnost za své jednání, umět vyjádřit svůj názor, pochopit negativní důsledky svého chování a jednání, podřídit se kompetentní autoritě pokládá 59 % z nich za nejobtížnější zvládnutelné sociální dovednosti i pro děti 5-6 leté.

6.5.2 Vyhodnocení výzkumného cíle 2

Zpravidla je většina dětí v MŠ vzdělávána tři roky. Po celou dobu učitelky sledují jeho vzdělávací cestu a úroveň dosahovaných kompetencí. Proto mě zajímalo, jakých sociálních dovedností dosahují děti před nástupem k povinnému vzdělávání a jaké vztahy mezi nimi probíhají. Naplnit cíl 2 mého výzkumného šetření se mi zdařilo prostřednictvím odpovědí na čtyři výzkumné otázky. Podklady k odpovědím jsem získala zhodnocením odezvy respondentů v dotazníkovém šetření.

VO 2.1: Jsou ve skupině děti, které se dlouhodobě nezačleňují, stojí mimo dětskou skupinu?

Jak vyplynulo z odpovědí respondentů, také mezi 5-6 letými dětmi zůstávají ty, které mají problém sžít se s vrstevníky (78 % respondentů). Nejvýš to bývají maximálně 3 děti a naštěstí jen v 7 % výskytu. U dětí v tomto věku už pak jde převážně o potíže dlouhodobou nebo trvalou, což jim může značně ztížit nástup do 1. třídy a adaptaci na nové prostředí. Ve skupině dětí, se kterou v tomto školním roce pracuji, nestojí žádné mimo dětskou skupinu, což se shoduje pouze s 22 % respondentů.

VO 2.2: Co děti ovlivňuje při výběru partnera ve hře?

Učitelky ve svých odpovědích uvedly v 59 %, že si děti většinou vybírají do hry podobný typ dítěte, jako jsou ony samy a rády volí hru s dítětem sociálně zdatným (89 % respondentů). Herně zajímavým se jeví i dítě, které nedodrжуje pravidla a až 70 % se k němu 1-3 děti připojí. Z výsledků mého pozorování lze doplnit, že si děti 5-6 leté výrazně nejraději, a to 92 % dětí, vybírá do hry děti, se kterými mají kamarádský vztah. Zároveň stejný počet dětí převážně rozvíjí hru s více herními partnery. Vnější okolnosti dle 44 % respondentů neovlivňují dítě při výběru spoluhráče, ovšem i stejné procento uvádí, že vlastnictví hračky či zajímavého předmětu dítě ovlivní. Nejenže si děti herního partnera volí, na druhé straně umí i společnou hru odmítnout. Dle většinové odpovědi je nejčastějším argumentem pro odepření partnera ve hře jeho prosazování vlastních zájmů (46 % respondentů) a dítě uzavřené a nekomunikativní. V MŠ se děti také dostávají do situace, kdy si vyberou společníka, ale ten je odmítne. V tomto případě pak dle 63 % respondentů děti zvládnou zklamání jen někdy

VO 2.3: Jak by se dal charakterizovat kamarádský vztah navázaný mezi dětmi?

Z dotazníkového šetření vyplývá, že kamarádský vztah mezi dětmi 5-6 letými má dlouhodobé trvání a uvádí tuto skutečnost 96 % respondentů, což mohu potvrdit svou zkušeností z praxe. Kamarádský vztah dětí v tomto věku lze dále charakterizovat tendencí čekat na kamaráda se zahájením hry, což uvedlo 52 % učitelek a přednostně je navazovaný se stejným pohlavím (74 % respondentů). Pozorováním dětí v posledním roce docházky do MŠ jsem zjistila, že příchod dítěte, se kterým mají kamarádský vztah, již od rána očekávají a vyhlíží, i když se zaměstnávají hrou. Pokud kamarád nepřijde, ptají se paní učitelky na důvod absence. Občas si někteří kamarádi nosí z domova drobná překvapení – bonbón, obrázek nebo dopis.

VO 2.4: Jaké sociální dovednosti v interakci s vrstevníky děti obtížně zvládají?

Děti v MŠ společně tráví nejčastěji 5-10 hodin denně, což jim vytváří prostor pro mnoho rozličných interakcí. V první řadě uplatňují komunikaci, která se jim nejméně, dle mínění 70 % respondentů, daří ve spontánních hrách, pokud je spojena s dovednostmi domluvit se. Od této skutečnosti se odvíjí možnost vznikajících konfliktů, které, jak uvádím výše, děti řeší mnohdy nesnadno. Ze tří oblastí obtížně zvládnutelných sociálních dovedností, které jsem respondentům nabídla, zvolili dovednosti rozhodovací, jak již zmiňuji výše. Na otevřenou otázku v dotazníku učitelky uvedly 28 sociálních dovedností, které jsou dle jejich soudu obtížné pro děti 5-6 leté. V některých se shodly a patří mezi ně dovednost přijmout zodpovědnost za své jednání (44 % respondentů); respektovat pravidla soužití a pravidla her (33 % respondentů) stejně jako být empatický.

6.5.2 Vyhodnocení výzkumného cíle 3

Jednou z metod, prostřednictvím které lze kultivovat vztahy mezi dětmi a podporovat jejich osobnostní a sociální rozvoj, je pedagogický projekt. Odpovědi na tři výzkumné otázky prověřily jeho praktické uplatnění. Jako indikátory jsem využila reflexi realizovaného autorského projektu a komparaci výsledků pozorování I. (před zahájením projektové výuky) a následného pedagogického pozorování II. po ukončené projektové výuce.

VO 3.1: Má pedagogický projekt zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj dítěte přínos pro prohloubení a rozšíření přátelských vztahů mezi dětmi?

Porovnáním obou pozorování jsem zjistila, že došlo u 5 dětí k pozitivnímu posunu ke zdvořilejšímu chování k dětem a 2 děti se staly v interakcích vstřícnějšími. V komunikaci, která je nevyhnutelná ve vztazích mezi dětmi, jsem zaznamenala úbytek problémů u 4 dětí a 1 dítě zlepšilo svou reakci na komunikační podnět ostatních. Soudím, že k prohloubení přátelských vztahů přispěla skutečnost, že u 24 % dětí se snížila zaměřenost na vlastní potřeby. Avšak soupeřivost v interakcích mezi dětmi zůstala nezměněna. Pozitivní je také závěr, že se 4 děti méně často než dříve uchylují k agresivním projevům. Přátelské vztahy mezi dětmi napomohl rozvíjet i pozitivní posun v prosociálním chování a jednání dětí. Celá skupina dětí vykazuje tyto projevy běžně a četně a v současné době již žádné nefiguruje ve frekvenci „málokdy“ a „nikdy“. Přátelštější je spolunažívání dětí také z toho důvodu, že došlo ke kladnému posunutí v oblasti dodržování smluvených pravidel chování u 24 % dětí. Výrazně se zvýšil zájem dětí spolupracovat s ostatními. Většinou se tak zapojuje 52 % dětí a úplné odmítání spolupráce již nevykazuje žádné dítě.

VO 3.2: Bude přínosný pedagogický projekt zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj dítěte pro jeho jasnější povědomí, jak lze řešit konflikt?

Zlepšení situace s uvědoměním si dětí o potřebě dodržovat smluvená pravidla chování a rozvoj prosociálnosti mezi dětmi mělo vliv také na vznikání a řešení konfliktních situací. Pozorovala jsem, že u 28 % dětí došlo k plusovému posunu v případech, kdy předešly konfliktu domluvou. I při vzniklých rozporech se projevíly pozitivní změny. Ubylo násilí při jejich řešení, 52 % dětí tuto strategii volí jen v četnosti „nikdy“ a „málokdy“, avšak řešení pláčem a žalováním zaznamenalo posun u 2 a 4 dětí. Pozitivní je, že 36 % dětí převážně uzavřelo konflikt dohodou, což se jim v prvním pozorování nedařilo.

VO 3.3: Napomůže pedagogický projekt zaměřený na osobnostní a sociální rozvoj začlenit dítě, které stojí mimo skupinu vrstevníků?

Na počátku mého pozorování před projektovou výukou se v četnosti „často“ vyskytovaly 2 děti a v četnosti „někdy“ 1 dítě, které jen pozorovaly ostatní a

nezapojovaly se do her a činností. Všechny tři si hrávaly často osamoceně a málokdy volily více herních partnerů. Dvě z těchto dětí v relaci „někdy“ měly problém komunikovat s ostatními. Ovšem opakované pozorování deklaruje u všech 3 dětí pozitivní změny. U prostého pozorování bez zájmu se zapojit nezůstalo žádné dítě, a pohybují se v rozpětí „málokdy“ a „někdy“. Častou hru o samotě volí již jen 1 dítě a v reakci na komunikaci vrstevníka se pohybuje četnost u „vždy“ a „často“ a také u problému s komunikací jsem zaznamenala pozitivní posun k četnosti „málokdy“.

7 DISKUSE

Při analýze a zpracování dat dotazníkového šetření v empirické části vyvstaly momenty, které přinesly podněty k zamyšlení a diskusi.

Některé odpovědi učitelek v dotazníku pro mě byly překvapivé a měla bych zájem je s nimi prodiskutovat. Očekávala jsem, že věkově stejnorodé skupiny jsou většinou minulostí a proto jsem byla překvapena, že 33 % MŠ s věkově homogenními skupinami pracuje. Zajímavá byla odpověď 44 % respondentů, kteří uvedli, že vnější vlastnosti při volbě herního společníka nehrají u dítěte roli. Tento výsledek je v rozporu s odbornou literaturou (Vágnerová 2005, s. 215), která uvádí, že „*v předškolním věku převažuje trend „volby dvojníka“*“. Zároveň ze své praxe bych ráda uvedla, že si děti mnohdy vybírají kamaráda jiného typu, než jsou ony samy. Klidnější dítě si volí temperamentnějšího, sociálně zdatného nebo tvořivějšího partnera. A dominantní osobnost zase tu, která se bez potíží podřizuje a nechá vést. V současnosti mezi dětmi mnou sledovanými jsou dvě čtyřletá temperamentní, dominantní a panovačná děvčátka, vybírající si často společnou hru. Jejich interakce přináší chvíle shody, ale časté a mnohé konflikty.

Stejná autorka také uvádí, že „*jsou kamarádské vztahy v předškolním věku povrchní a proměnlivé*“ (Vágnerová, 2005, s. 216). Avšak učitelky se v 96 % odpovědí v dotazníku shodly, že trvání kamarádských vztahů je dlouhodobé. Tento výsledek také koresponduje s mými zkušenostmi. V pozorované skupině 5-6 letých dětí trvají kamarádství po celý školní rok. A to u tří šestiletých děvčátek a dvou dvojic stejně starých chlapců. Kamarádský vztah navázala také dvě čtyřletá děvčátka.

Velmi znepokojivá a překvapivá byla další odpověď respondentů, ze které vyplynulo, že děti 5-6 leté se potýkají se střednědobým i dlouhodobým problémem zapojit se do vrstevnické skupiny. Bylo by zajímavé znát od učitelek podrobnosti o těchto dětech, neboť já ve své praxi uplatňuji postup, že pokud se dítě i po měsíci pobytu neustále brání docházce do MŠ, navrhuji rodičům přerušení docházky. Je-li tato potíž dlouhodobá a trvalá, ale dítě neprotestuje pobývat mezi vrstevníky, pak v úzké spolupráci obou učitelek a zákonných zástupců situaci sledujeme a vyhodnocujeme, aby nebylo dítě vystaveno traumatům.

Při pozorování dětí jsem také přemýšlela nad momenty, které vyvstaly nad rámec stanoveného výzkumu. K prosociálním projevům dětí v předškolním věku bych ještě uvedla, že jsou velmi citlivé, empatické a lítostivé v situaci, kdy se jiné rozpláče. Nejenže se samy snaží poradit i pomoci, ale také hned přivolávají paní učitelku a vyžadují její okamžitou reakci.

Účasti učitelky se děti též často dovolávají, když se jim nedaří prosadit svůj požadavek – např. se chtějí vystřídat s kamarádem v obsazení vedoucí role ve hře, stejně jako v situaci, kdy si chtějí půjčit hračku. Dětem se z výhodného postavení ustupovat nechce, pokud však učitelka připomene nutnost partnerského a nesobeckého přístupu v soužití dětské skupiny, pak již děti reagují vstřícněji. Umět slevit za svých požadavků a oprostít se od egoistických přístupů je pro některé děti nesnadné, jiné to zvládají se svou vrozenou sociální inteligencí. Tyto děti disponují mnoha sociálními dovednostmi, jiné děti se jim učí postupně, a také v MŠ.

Pohled na možnosti a cesty, kterými lze podpořit osobnostně sociální rozvoj dítěte v mateřské škole přináší učitelce v MŠ v současnosti svobodnou volbu metod, forem a prostředků, které ve své práci využije a záleží jen na její tvořivosti. Pokud se rozhoduje, jakou metodu zvolit pro rozvoj dítěte v osobnostně sociální oblasti, pak je velmi vhodně uplatnitelné pedagogické projektování. Zvláště jádro projektu a postupné vytváření produktu kooperativními, skupinovými a prožitkovými činnostmi může být lákavé i pro děti mající nějaký sociální problém. Bylo by zajímavé zjistit u učitelek respondentek, zda vůbec ve své práci využívají pedagogické projektování (mimo téma, které je ve středu mého zájmu), protože v otevřené otázce, jaké činnosti připravují pro rozvíjení vztahů mezi dětmi, projektová výuka vůbec jmenovaná nebyla.

Rozvíjet osobnost dítěte a vést ho ke kultivovaným sociálním dovednostem není v předimenzovaných třídách MŠ jednoduchý úkol. Mezilidským vztahům prospívá klid a prostor na jejich rozvíjení. Nezřídka však nastává situace, kdy učitelka realizuje plánovanou didakticky zacílenou činnost, či rozvine spontánně vzniklý zájem dětí v aktivitu, nebo pomáhá řešit nějaký problém a do ní opakovaně rušivě zasáhnou jiné děti se svým požadavkem nebo potřebou. Ocítá se tak v těžkém rozhodování, čemu a komu dát přednost. Děti problematicky zvládají odložit své přání na později, mají sklon k sobeckému prosazování svých zájmů, schází jim trpělivost, jsou náročné na pozornost

učitelky, nenechají domluvit druhého, nebo mu vůbec nenaslouchají. Často i oprávněný požadavek musí být opakovaně zdůrazňován, připomínána smluvená pravidla, ale také základní pravidla slušného chování. Tento nárok má platnost vzhledem ke starším dětem, u kterých je již oprávněný. Učitelka se potom ocitá v sociálním tlaku a stresu, což se může odrazit v jejím chování, v jejích reakcích. A právě ona by měla být dětem příkladem s využívaným rejstříkem sociálních dovedností.

8 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se věnovala jak v teoretické, tak i v praktické části osobnostně sociálnímu vývoji dítěte v předškolním věku a možnostmi přinášející soudobé osobnostní pojetí předškolního vzdělávání s integrovaným přístupem v pedagogické práci. Studium odborné literatury pro teoretickou část mi přineslo hlubší poznání socializačních procesů a sociálního vývoje dítěte a stalo se východiskem pro praktickou část.

V její první části jsem pozorovala heterogenně věkově uspořádanou skupinu dětí od 3-6 let. Jeho závěry mi přinesly splnění cíle 1. Ukázalo se, že v interakcích děti uplatňují převážně vstřícnost, zdvořilost a spolupráci, ovšem projevují také soupeřivost a občas i agresivitu. Jejich vzájemné soužití je ovlivněno také vznikajícími konflikty, protože dovednost předcházet jim domluvou je pro většinu dětí nesnadná sociální dovednost, stejně jako schopnost rozvinutý konflikt samostatně řešit. Vztahy mezi dětmi se projevují i při výběru partnera do hry. Pozorování ukázalo, že si děti nejčastěji hrají s dítětem, se kterým mají dlouhodobý kamarádský vztah. A především děti 5-6 leté si rády hrají s více partnery. Ve vrstevnických vztazích se děti chovají též prosociálně. Ochotně poskytují radu a pomoc, méně často si pak půjčují hračky, vzdávají se vedoucí role ve hře ve prospěch jiného a nejméně ze sledovaných oblastí si děti pomáhají s úklidem hraček.

Naplnit cíl 2 mi umožnilo vyhodnocení dotazníkového šetření, které jsem uskutečnila v havířovských mateřských školách. V dotazníku byla zaměřena pozornost na děti 5-6 leté, protože dobrý základ kompetence sociální a personální se uplatní jako komponenta školně zralého a školně připraveného dítěte. Zajímala jsem se proto, jaké typy vztahů mezi těmito dětmi probíhají a které sociální dovednosti jsou pro ně obtížně zvládnutelné. Zjistila jsem, že děti vztahy mezi 5-6 letými dětmi se převážně vyznačují prosociálností a lze je nejčastěji označit za vstřícné a spolupracující a občas také za soupeřivé. Ve vztazích jsou děti velmi komunikativní a největší potíž domluvit se mají ve spontánních hrách. Ve svých vztazích navazují dlouhodobá přátelství nejčastěji se stejným pohlavím a tato přátelství utužují ve společných hrách a aktivitách. Mezi sociální dovednosti, kterých děti 5-6 leté mnohdy nesnadně dosahují, patří rozhodovací

dovednosti v sociální oblasti, nést odpovědnost za své chování a dovednost respektovat pravidla.

Na zjištěný stav o vztazích mezi dětmi a o uplatňovaných sociálních dovednostech jsem reagovala autorským pedagogickým projektem. Jeho realizace prověřila, že lze dosáhnout pozitivních proměn ve vztazích mezi dětmi prostřednictvím pedagogického projektu zaměřeného na osobnostní a sociální rozvoj dítěte. To jsem prokázala reflexí projektu a komparací výsledků vstupního pozorování dětí I. s pozorováním II. po ukončené projektové výuce. Zároveň tak byl naplněn výzkumný cíl 3. Během projektové výuky prostřednictvím převážně skupinových a kooperativních činností byly děti podněcovány k uplatňování sociálních dovedností. Pozorováním projevů dětí v rozličných interakcích a činnostech, a to v průběhu celého dne pobytu v MŠ jsem zjistila, že k pozitivnímu posunu došlo ve všech sledovaných oblastech: v oblasti dětských vztahů, v jejich vzájemném soužití, v oblasti řešení konfliktních situací, prosociálního jednání i v oblasti rozhodovacích dovedností.

Pedagogický projekt tak byl přínosný pro prohloubení a rozšíření přátelských vztahů mezi dětmi – děti se dokázaly chovat zdvořileji a vstřícněji, zlepšila se reakce na komunikační podnět, přibýlo prosociálních projevů dětí i schopnost dodržovat smluvená pravidla a spolupráci již neodmítá žádné dítě.

Účast v projektové výuce též napomohlo dětem získat jasnější povědomí, jak řešit konflikt. Zvýšil se podíl dětí, které předcházejí konfliktu domluvou a uzavřou ho dohodou. Jen mírně však došlo k úbytku dětí, které kolizi řeší pláčem, žalováním a násilím.

A v neposlední řadě napomohl pedagogický projekt začlenit děti, které se téměř nezajímaly o dění v mateřské škole a sporadicky se zapojovaly do činností, aktivit a her. Tyto děti se již spontánně zapojují do interakcí, hledají herního partnera a zajímají se o některé činnosti v MŠ.

S ohledem na výše uvedená fakta mohu vyhodnotit, že pedagogický projekt lze považovat za ověřenou, přínosnou a vhodnou metodu pro osobnostní a sociální rozvoj dětí v předškolním věku. Jeho prostřednictvím je možné intencionálně působit na osobnostní a sociální rozvoj dítěte v mateřské škole, neboť pomáhá rozvíjet vztahy mezi

děťmi, zkvalitňuje soužití dětí ve skupině, vede je k prosociálnímu jednání, napomáhá jim začlenit se mezi vrstevníky a získat sociální dovednosti.

Ty jsou děťem tolik potřebné, aby se jednou dokázaly přizpůsobovat životním podmínkám, uměly se uplatnit, aby si uměly opatřit informace, rozhodnout se pro vhodné řešení, aby uměly navázat vztahy, žít a spolupracovat s ostatními a při tom všem prožily uspokojivý život.

Studium odborné literatury mi rozšířilo poznatky o sociálním vývoji dítěte a přineslo hlubší poznání socializačních procesů, ve kterých se výrazně projevuje osobnost dítěte a jeho dosavadně nabyté sociální dovednosti. Především však jsem si rozšířila a sjednotila znalosti o pedagogickém projektování. V souvislosti s prokazatelným pozitivním dopadem na rozvoj dětí se mi potvrdilo přesvědčení, že se jedná o účelnou metodu ve výchovně vzdělávací práci v mateřské škole. Zároveň spatřuji efektivitu této metody z toho důvodu, že přináší spontánní zájem dětí do projektové výuky se zapojit.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ et al. *Kapitoly z předškolní pedagogiky III*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-941-7.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha : Portál, 1996, 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- BURKOVIČOVÁ, R. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-538-6.
- ČÁBALOVÁ, D. Výukový proces a pedagogické projektování In ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. Přehled vývoje osobnosti In ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha : Laichterova filosofická knihovna, 1932.
- DUNOVSKÝ, J. et al. *Sociální pediatrie*. Praha : Grada Publishing, 1999. 279 s. ISBN 80-7169-254-9.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole – vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7345-185-0.

HELM, J. H.; BENEKE, S. *The Power of Projects : Meeting Contemporary Challenges In Early Childhood Classrooms – Strategies and Solutions*. New York : Teachers College Press, 2003. ISBN 0-8077-4298-8.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha : Portál s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie. Aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství. Tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Ostrava : Ostravská univerzita Ostrava, Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7042-162-2.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.

KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAŠOVÁ, J. et al. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž : IUVENTA, 1995.

KATZ, L. G.; CHARD, S. C. *Engaging children's minds : the project approach*. Stamford : Ablex Publishing Corporation, 2000. ISBN 1-56750-501-5.

- KIMPLOVÁ, T. *Psychologie rodinného soužití*. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006, 55 s.
- KOLAŘÍK, M. *Interakční psychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-2941-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada Publishing a. s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada Publishing a. s., 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOVALIKOVÁ, S.; OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka – model*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
- KUCHARSKÁ, A.; ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha : Scientia, spol. s. r. o., 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4142-4.
- KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha : Grada Publishing, a. s. , 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha : Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha : Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing a. s., 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha : Avicenum, 1986.
- LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha : Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido – edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2005, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, s. r. o., 2003, 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

MIŠURCOVÁ, V. *150 let mateřského školství v českých zemích. J. V. Svoboda a jeho následovníci*. Praha : Ústřední knihovna – OBIS pedagogické fakulty UK v Praze ve spolupráci s PÚJAK ČSAV, 1982.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NIESEL, R. *Poprvé v mateřské škole : základní informace a rady pro vstup vašeho dítěte do mateřské školy*. Praha : Portál, s. r. o., 2005. ISBN 80-7178-989-5.

OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl, a základní orientace předškolní výchovy In KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál s. r. o., 2001. ISBN 80- 7178- 585-7.

OPRAVILOVÁ E.; UHLÍŘOVÁ, J. *Předškolní pedagogika v zrcadle pramenů I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-482-2.

OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice (s úvodem do pedagogiky)*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2.

PODHÁJECKÁ, et al. *Edukačnými hrami poznáváme svět*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PŘÍHODA, V. *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava : Ján Pocisk a spol., 1934.

RAKOUŠOVÁ, A. *Integrace obsahu vyučování v primární škole. Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-2529-1.

SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-70-40-940-4.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole : školní a třídní vzdělávací program*. Praha : Portál, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, J. et al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Zdroje inspirace pro učitele*. Brno : MSD s. r. o., 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

SVOBODOVÁ, R.; LACKO, B.; CINGL, O. *Projektové řízení a projektové vyučování aneb Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Choceň : PM Consulting, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-254-8174-5.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled sociální psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80- 244-0929-1.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno : MSD, spol. s. r. o., 2003. ISBN 80-86633-04-7.

ŠIŠÁK, P. *Základy pedagogické psychologie pro učitele primárního vzdělávání (kompendium)*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Mateřská škola – teorie a praxe II*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVINGALOVÁ, D.; PEŠATOVÁ, I. *Uvedení do výzkumu a metodika tvorby bakalářské práce*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-046-9.

VALENTA, J. et al. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha : IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, s. r. o., 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. et al. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Praha, Brno : Dědictví Komenského, literární sdružení učitelské v Praze a Vydavatelský odbor Ú. S. J. U. v Brně, 1938.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Tauris, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

10 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
TVP	třídní vzdělávací program
MŠ	mateřská škola
VO	výzkumná otázka

11 PŘÍLOHY

Příloha 1	Souhlas zákonných zástupců dětí.....	1
Příloha 2	Tabulka k pozorování dětí.....	2
Příloha 3	Pedagogický projekt „Zahrajeme si pohádku“.....	3
Příloha 3.1	Přílohy k projektu.....	23
Příloha 3.2	Text pohádky O Šípkové Růžence k dramatizaci.....	52
Příloha 4	Dotazník pro ředitelky/vedoucí učitelky/učitelky mateřské školy..	58
Příloha 5	Fotodokumentace z průběhu projektu.....	64
Příloha 6	Fotodokumentace produktu – zhotovené knihy „Pohádka o Šípkové Růžence“.....	68
Příloha 7	Nahrávka produktu – vystoupení dětí s dramatizací pohádky „O Šípkové Růžence“ (příložený DVD nosič)	